

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS SOCIALES PARA LA INCLUSIÓN DE  
ESTUDIANTE AUTISTA AL GRUPO DE GRADO QUINTO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA 24 DE MAYO**

Sandra Ariza Casarrubia

Sebastián Padilla Jiménez

Junio de 2020

Asesor:

Yonis Rincón de la Hoz

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Departamento de Español y Literatura

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades-Lengua Castellana

Montería, Córdoba Colombia

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS SOCIALES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTE  
AUTISTA AL GRUPO DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 24 DE  
MAYO

Autores:

Sandra Ariza Casarrubia

Sebastián Padilla Jiménez

Trabajo para optar título en Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-  
Lengua Castellana

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Departamento de Español y Literatura

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades-Lengua Castellana

Montería, Córdoba Colombia

2020

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Pregunta 1 .....	74
Tabla 2. Pregunta 2 .....	75
Tabla 3. Pregunta 3 .....	76
Tabla 4. Pregunta 4 .....	77
Tabla 5. Pregunta 5 .....	77
Tabla 6. Indicador 1 .....	80
Tabla 7. Indicador 2 .....	82
Tabla 8. Indicador 3 .....	83
Tabla 9. Indicador 4 .....	85
Tabla 10. Indicador 5 .....	85
Tabla 11. Indicador 6 .....	86
Tabla 12. Indicador 7 .....	86
Tabla 13. Indicador 8 .....	87
Tabla 14. Indicador 9 .....	87
Tabla 15. Indicador 10 .....	88
Tabla 16. Indicador 11 .....	89

## **TABLA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1. Dimensiones del Espectro Autista de Ángel Riviére. (Fuente. Elaboración propia) .....	42
--	----

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>9</b>
1.1 Descripción del problema .....	9
1.2. Formulación del Problema .....	13
<b>CAPITULO 2. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 3. OBJETIVOS.....</b>	<b>16</b>
3.1. Objetivo general .....	16
3.2. Objetivos Específicos.....	16
<b>CAPÍTULO 4. MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>17</b>
4.1. Antecedentes .....	17
4.2. Bases teóricas .....	25
4.2.1. Inclusión.....	25
4.2.2. Educación inclusiva .....	26
4.2.3. Políticas educativas en Colombia.....	28
4.2.4. Políticas y estrategias para la inclusión y su relación con el Proyecto Educativo Institucional.....	33
4.2.5. Proyecto Educativo Institucional-PEI- y su relación con la política inclusiva .....	36
4.2.6 Autismo .....	37
4.2.7 Causas del Trastorno del Espectro Autista.....	43
4.2.8 Trastorno del Espectro Autista fundamentos Neurobiológicos .....	44
4.2.9 Autismo y su diagnóstico .....	44
4.2.10 Manifestación de problemas en alumnos con Trastorno del Espectro Autista .....	45
4.2.11 Cómo educar al autista .....	46
4.2.12 Actividades estratégicas inclusivas para niños con Trastorno del Espectro Autista .....	48
4.3 El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva en el aula de clases.....	53
<b>CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA .....</b>	<b>55</b>
5.1. Enfoque y método de investigación .....	55
5.1.1 Enfoque cualitativo .....	55
5.1.2 Estudio de caso.....	55
5.2 Diseño del estudio de caso .....	56
5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	57
5.3.1 La entrevista .....	57

5.3.2 La observación .....	58
5.3.3 Revisión bibliográfico – documental .....	58
5.3.4. La lista de chequeo (checklist) .....	59
<b>CAPÍTULO 6. PROCEDIMIENTO Y ANALISIS DEL CASO .....</b>	<b>61</b>
6.1 Participante del estudio .....	61
6.2 Antecedentes .....	62
6.3 Propósito del estudio de caso .....	63
6.4 Descripción del caso .....	64
6.5 Análisis y discusión.....	71
<b>CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>74</b>
7.1. Entrevistas aplicadas a docentes .....	74
7.2. Lista de chequeo aplicada al PEI .....	80
<b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>
ANEXO 1 .....	101
ANEXO 2 .....	104
ANEXO 3 .....	105

## **RESUMEN**

Este proyecto estudió y analizó diferentes tipos de estrategias pedagógicas sociales inclusivas para la integración social de una estudiante que cursó quinto grado en una institución educativa. Esta investigación utilizó el método de la investigación cualitativa y un enfoque de estudio de caso, incluyendo a una estudiante de una institución educativa de la costa caribe. Para la recolección de los datos se utilizó la entrevista, la observación, la lista de chequeo y la revisión bibliográfica documental. El análisis de las entrevistas arrojó que los docentes tienen conocimiento limitado sobre estrategias inclusivas en el aula, sin embargo, al realizar estas estrategias en el aula se evidenció un cambio significativo en la integración social de la niña. La realización de esta investigación se plantea como un proyecto ampliado de construcción que da cabida a que nuevos investigadores puedan seguir abordando este estudio para ampliar más el campo de las estrategias sociales inclusivas en la educación.

Palabras claves: estrategias, inclusión, políticas, educación, Trastorno del Espectro Autista.

## **ABSTRACT**

This project studied and analyzed different types of inclusive social pedagogical strategies for the social integration of a student who studied fifth grade at an educational institution. This research used the qualitative research method and a case study approach, including a student from an educational institution on the Caribbean coast. For data collection, the interview, observation, checklist, and documentary bibliographic review were used. The analysis of the interviews showed that teachers have limited knowledge about inclusive strategies in the classroom. However, when carrying out these strategies in the classroom, a significant change in the social integration of the girl was evident. The realization of this research is presented as an

expanded construction project that allows new researchers to continue tackling this study to further expand the field of inclusive social strategies in education.

Keywords: strategies, inclusion, policies, education, Autism Spectrum Disorder.



## **CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Descripción del problema.**

En 1990, en la conferencia mundial sobre educación para todos (Declaración Mundial sobre educación para todos, 1990), se produjo por primera vez la discusión sobre una educación de calidad, con el fin de concientizar a los países sobre la educación como derecho humano y lograr acrecentar los esfuerzos para mejorar los procesos educativos a nivel global, constatando que tanto niños como jóvenes y adultos aprovechen la oportunidad de educarse, brindada por los gobiernos e instituciones ordinarias y en consecuencia satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Estas necesidades básicas deben ser atendidas por los entes reguladores de supervisión educativa a nivel mundial; ahora bien, tratándose de Colombia en estos últimos años se han instaurado diferentes leyes, decretos y directrices para hacer valer los derechos de niños y los jóvenes a obtener una educación de calidad, tal como se expresó en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los Niños (UNCRC). También se promulgó, estipuló y decretó que los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) deben recibir educación dentro de una escuela regular, siempre que sea posible según lo dictaminado en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ministerio de Educación, 2007).

En este punto, al hablar sobre necesidades educativas, cabe destacar un tema importante en cuanto a educación integral, como lo es la inclusión en la escuela; ésta se generó a partir de los estatutos y decretos que favorecen una educación sin ningún tipo de discriminación, por lo tanto, la educación inclusiva es una tendencia que se generó a nivel mundial y que ha tomado impulso en pocos años, teniendo en cuenta que fue en la conferencia mundial de las necesidades

educativas especiales más específicamente en la declaración de Salamanca (1994), donde se proclamó que todas las instituciones ordinarias deberán integrar a sus aulas a niños y jóvenes con cualquier tipo de discapacidad y así lograr conformar una “escuela para todos” como señala la Ley N° 115 de 1994 que trata sobre la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales; mediante estas normas se crean instituciones donde la diversidad no sea un inconveniente y donde la educación responda a las necesidades de los estudiantes.

En Colombia el acceso a la educación para niños y niñas con necesidades educativas especiales (NNEE) está enmarcada en la constitución política, donde se reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias que lleva a los sistemas del estado a garantizar la igualdad de oportunidades en todos los servicios, no solo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana Ministerio de Educación (2006).

La Resolución N° 2565 de 2003 establece que cada entidad territorial debe definir una instancia que efectúe la caracterización y determine la condición de discapacidad de cada estudiante.

El sistema educativo colombiano deberá estar preparado para afrontar los desafíos que trae consigo la educación inclusiva y la diversidad en la escuela, para así poder ofrecer una educación eficaz y de derechos.

Partiendo del tema en mención y de las discusiones que éste genera, es de notar que a nivel de establecimientos educativos aún no se conoce mucho sobre inclusión como es el caso de la Institución Educativa 24 de Mayo ubicada en el municipio de Cereté - Córdoba. Esta es una de las 23 instituciones educativas de carácter oficial que presenta este municipio, cuya población estudiantil está integrada por niños de nivel socioeconómico bajo que habitan tanto en la zona urbana como en la rural, presentando la confluencia de pensamientos diversos y de diferentes formas de concebir el entorno que los rodea. (tomado del Proyecto Educativo Institucional).

Observaciones hechas en campo permitieron identificar que aun cuando el tema de la inclusión en la educación es fundamental para brindar una enseñanza de calidad a todos por igual, existen falencias en la capacitación de los maestros para trabajar con niños, jóvenes y adultos con cualquier tipo de limitación. Esto da indicio de que no hay suficiente evidencia empírica que demuestre como el quehacer docente dentro del aula de clase fomenta el desarrollo de metodologías enfocadas en el aprendizaje de alumnos con alguna discapacidad.

En la Institución se observa también que no existe evidencia real de algún programa que proponga los ajustes que la escuela debe hacer para brindarle educación pertinente a estudiantes con alguna discapacidad, puesto que, en sus aulas se encuentran a niños y niñas con dificultades ya sean de tipo académico, conductual, familiar, psicológico o en casos extremos de alumnos que tengan algún tipo de trastorno como los trastornos específicos del aprendizaje (TEA), trastorno por déficit de atención, con o sin hiperactividad (TDA y TDA-H), discapacidades como la auditiva y la visual y, asimismo, el trastorno del espectro autista (TEA), esto demanda una atención especializada donde desde su currículo se puedan hacer reestructuraciones para integrar estrategias sociales de inclusión no solo para el aprendizaje de temáticas en el campo del saber disciplinar como en lengua castellana, por ejemplo; sino también para la integración afectiva de estos niños en sus aulas de clase con sus compañeros ya que se identificó poca interacción social entre ellos. Estos comportamientos pueden afectar a la persona con dicho problema, de aquí la necesidad de tener estrategias inclusivas.

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar y crear estrategias pedagógicas que permitan mejorar la calidad educativa mediante la integración social de niños y jóvenes con cualquier tipo de dificultad para que trabajen de forma conjunta y así lograr que toda la comunidad educativa aprenda de manera unida.

Las estrategias que se irán a desarrollar se centrarán en un caso real contextualizado en la Institución Educativa 24 de mayo, en la que está escolarizada la alumna con necesidades educativas.

Esta alumna presenta el Trastorno del Espectro Autista (TEA); pero a pesar de tener este trastorno emplea un buen dominio de la lengua castellana y maneja un amplio vocabulario al momento de expresarse oralmente. La falta de conocimiento sobre los variados mecanismos y oportunidades propias de los programas de inclusión por parte de alumnos y docentes, ha llevado a que consideren a esta alumna como una persona incapaz de integrarse como miembro de la comunidad educativa, despreciando la oportunidad que brindan ciertas estrategias pedagógicas que permitirían el aprovechamiento de los aspectos positivos, para integrarla de manera eficaz como miembro de la comunidad escolar.

Tanto compañeros como docentes no se dan a la tarea de escuchar, observar y dialogar sobre qué sienten estos niños con dichas dificultades. Durante algunas observaciones se percibió que la niña manifestaba que sus compañeros no querían trabajar con ella y siempre la excluían, por lo que la docente recomendaba una atención especial teniendo en cuenta que, de alguna forma, la pequeña es diferente de sus demás compañeros por el simple hecho de tener dicho trastorno, pero la maestra sólo pide un trato diferente hacia ella y no aplica ni plantea ninguna estrategia para su integración al proceso de aprendizaje ni al grupo.

Después de lo expuesto sobre las prácticas integradoras inclusivas a nivel mundial y sobre la práctica docente, se muestra que no es fácil trabajar la inclusión a nivel escolar porque se tiene en cuenta que ésta exige retos y que tanto instituciones como docentes deben asumir estos desafíos, pero estos no muestran iniciativa al momento de encontrarse a alumnos con NEE, entonces recurren a la enseñanza tradicional en donde todo se trabaja por igual sin brindarle espacios a estos sujetos, esto no quiere decir que solo sean niños con alguna discapacidad física o

cognitiva, pues estas son las inhabilidades que atienden las escuelas dejando de lado la prevalencia de niños con algún otro impedimento dentro del aula.

Es por eso, que dentro del currículo de la institución debe haber flexibilidad en cuanto a cambios, en la política de planeación de contenidos que sean pertinentes porque no todos los alumnos son iguales, pues cada uno tiene una condición que los hace distintos; por lo tanto, los docentes como el plantel educativo deberán mejorar sus prácticas de enseñanza, y para ello, es de suma importancia crear estrategias pedagógicas las cuales potencialicen las actitudes y aptitudes de estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial, la implementación de dichas estrategias puede solventar la demanda propuesta por las leyes inclusivas.

## **1.2. Formulación del Problema**

A raíz de esta problemática y con el fin de darle solución nace y se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es la incidencia de un sistema de estrategias pedagógicas sociales en la inclusión de estudiante autista en la Institución Educativa 24 de Mayo?

## **CAPITULO 2. JUSTIFICACIÓN**

El fortalecimiento de la convivencia educativa y la superación de conflictos en los estudiantes debe ser una prioridad en la educación, debe conducir a la formación de personas competentes e íntegras cuyos conocimientos y prácticas incluyan también el saber convivir y relacionarse con el entorno que los rodea. La misma educación nos habla de tres grandes saberes, que son Saber, Saber hacer y Saber ser; es precisamente en este último en donde se pretende la necesidad de hacer énfasis en pro de la formación integral de estudiantes que en un futuro estarán llamados a resolver situaciones ya sean académicas o de la cotidianidad de la vida.

Es precisamente uno de los retos de la educación preparar a los niños y jóvenes a ser personas autónomas, pensantes, responsables, productivas y ante todo con un gran sentido humanista y del respeto por las diferencias con sus semejantes, de ahí que los estudiantes necesiten desarrollar prácticas sanas de convivencia que les permita relacionarse armónicamente con sus compañeros, docentes y directivos, fomentando una interacción significativa con enriquecimiento continuo de las competencias comunicativas.

Ahora bien, es evidente que educar para la sana convivencia implica que todas las áreas del saber se sientan involucradas, directa o indirectamente con esta problemática, sobre todo teniendo en cuenta que las apariciones de situaciones conflictivas en las aulas de clases ha resultado ser una situación que cada vez toma más relevancia, tornándose más complicada de tratar; es fundamental entonces que desde la básica primaria, a partir de todas las áreas se diseñen estrategias encaminadas a mitigar esta problemática y a prevenir; o en su defecto, resolver cualquier tipo de conflicto de una forma rápida, concisa e inteligente.

El siguiente trabajo nace de la necesidad de un problema observado en el aula de clases del grado quinto de la Institución Educativa 24 de Mayo de Cereté. Aquí se ha encontrado una estudiante que presenta el trastorno del espectro autista. Debido a este trastorno la alumna no mantiene una constante relación interpersonal con sus compañeros, excluyéndola de las actividades presentadas por los maestros en el aula de clases, creando así un ambiente en donde se siente apartada por no encajar con sus demás compañeros debido a las actividades realizadas.

Por tal motivo, se hace necesario llevar a cabo estrategias y actividades de enseñanza para crear herramientas de carácter pedagógico que ayuden a la inclusión de este tipo de personas, logrando con esto estimular y desarrollar habilidades que le permitan tanto a ella como a sus compañeros lograr adaptarse a un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con dichas estrategias y actividades se pretende obtener información que es necesaria tanto para los docentes (por ser los conocedores del proceso académico de cada estudiante) como para los padres (quienes toman correctivos para una formación personal idónea). Y con ellas se logrará determinar cuáles serán las posibles soluciones incluyentes para fortalecer su integración y hacer parte del grupo académico.

El interés por realizar esta investigación surge del deseo de querer mejorar la vida académica de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, además de la inquietud por desarrollar estrategias de tipo pedagógico y didáctico que sean adecuadas para dar solución al problema en mención. Por todo esto, se llevará a cabo este proyecto investigativo con el fin de proporcionar nuevas herramientas que permitan una mayor comprensión de un problema que aqueja a muchos tipos de estudiantes no sólo de la Institución Educativa 24 de mayo de Cereté, sino de todo nuestro país.

## **CAPÍTULO 3. OBJETIVOS**

### **3.1. Objetivo general**

Establecer la incidencia de un sistema de estrategias pedagógicas sociales en la inclusión de estudiante autista en la Institución Educativa 24 de Mayo.

### **3.2. Objetivos Específicos**

- ❖ Describir la situación actual de docentes respecto a la aplicación de estrategias pedagógicas sociales y su aporte a la inclusión de la estudiante autista en la Institución Educativa 24 de Mayo.
- ❖ Identificar cómo las políticas y estrategias pedagógicas inclusivas dentro del proyecto educativo institucional contribuyen al mejoramiento de la integración social de la niña autista en la Institución Educativa 24 de Mayo.
- ❖ Aplicar las estrategias pedagógicas sociales propuestas a través de actividades literarias y teatrales que mejoren el proceso de aprendizaje y promuevan la inclusión de una estudiante autista en la Institución Educativa 24 de Mayo.
- ❖ Determinar el tipo de estrategias pertinentes para la inclusión de la estudiante autista en la Institución Educativa 24 de Mayo.
- ❖ Valorar el sistema de estrategias pedagógicas sociales inclusivas para la estudiante autista de la Institución Educativa 24 de Mayo.



## **CAPÍTULO 4. MARCO DE REFERENCIA**

### **4.1. Antecedentes**

En la investigación titulada: Manual de Orientación Pedagógica Vivencial, dirigido a los docentes con estudiantes autistas en el aula regular de educación primaria de la E.N.P Beltrán y Contreras (2015) estudió las diferentes concepciones que poseen los maestros al momento de afrontarse a niños con autismo, dicha investigación se realizó teniendo en cuenta la población docente de esta institución, la cual comprende a 32 maestros. Tomando en cuenta esto se seleccionaron ocho (8) para la muestra final. Los métodos investigativos empleados fueron: la investigación de campo y de tipo descriptivo. Los resultados arrojados por la muestra de ocho maestros, muestra una débil conceptualización en lo que respecta a educación especial se trata, evidenciando que los educandos no se están preparando de manera adecuada para afrontar este tipo de necesidades en la escuela. Por tal razón se sugirió crear un manual de orientación pedagógica que ayude a desarrollar estrategias para que docentes puedan fortalecer esas necesidades que manifiestan los niños con el síndrome autista.

Siguiendo con esta línea investigativa se halló el siguiente estudio titulado: El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador, (Díaz, 2015), en donde se tomaron como muestras veintiuna instituciones, en la que, se encontraron estudiantes con TEA o tuvieron estudiantes con dicho trastorno, en la cual se analizó la prevalencia total por género y las conductas de dichos niños con TEA. El resultado arrojó que dichos niños presentan conflictos al momento de desenvolverse en el aula de clases, por lo que genera tensiones disociales entre maestros y alumnos con este trastorno y, para que, de cierto modo, tomen consciencia de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, con el fin de capacitarse y asesorarse respecto a cómo enseñarles a estos niños con TEA.

Por otro parte, se encontró la investigación titulada: Integración de Niños con Rasgos Autistas en aulas regulares de preescolar, (Alfonzo y Márquez, S.f.) Identifica la importancia que tienen las leyes educativas en torno a las necesidades educativas especiales y de ese modo garantizar que las escuelas, dentro de su currículo, establezcan estrategias que sean flexibles para las necesidades de dichos estudiantes con síndrome autista. Para la realización de esta investigación se tomaron como punto de partida dos docentes, los cuales trabajaron sobre las necesidades de niños con síndrome autista y como ellos puedan lograr la integración a su grupo escolar regular, atendiendo estrategias y métodos que le permitan llegar a esa meta. Pero, finalmente los resultados arrojaron que ninguno de los dos docentes se encontraba preparados para trabajar con alumnos que presentaran características autistas, puesto que no contaban con la asesoría suficiente, la cual les permitieran a sus alumnos desenvolverse en un ambiente social y escolar adecuado, dado que no contaban con un diagnóstico adecuado

En el estudio de caso titulado las emociones en el niño autista a través del cómic (Díaz y Tena, 2008) presenta como estrategia la realización de historias por parte de niños autistas, lo cual busca incentivar la parte afectiva del mismo y así lograr un desarrollo socioemocional apto para una buena comunicación entre sus congéneres, ya que, al momento de contar las historias muestren a través de las viñetas y cuadro de diálogos, sus emociones y sentimiento, puesto que los niños con autismo, no demuestran estas emociones de manera más visible.

Los resultados obtenidos por este estudio arrojaron conclusiones positivas, puesto que, al momento de realizar estas historias, los niños mostraron más interés por el contenido icónico de los protagonistas al momento de realizar una acción, mostrando los gestos característicos de la ira, la alegría, tristeza, miedo, aversión y amor. La conclusión a la cual se llegó fue que el cómic es de gran ayuda para los niños autistas o asperger, dado que le ayuda al sujeto a descargar todas

las emociones que siente, pero que no sabe cómo expresarlas en el momento que las siente y realizar estas imágenes iconográficas les facilitará un mayor desenvolvimiento al momento de expresarse.

Por otra parte, en el estudio titulado Estrategias Metodológicas a utilizar con el alumno Autista (Arrones, Acuña y Herrera, 2005) pretende con el manejo de algunas estrategias metodológicas desarrollar la autonomía de las personas con autismo o retraso mental ya sea dentro o fuera de la escuela. Por esto, se tomó a un alumno de dieciocho años de edad de la “Asociación Protectora de Personas con Minusvalía Psíquica de la Comarca de Olivenza, España” (*APROSUBA-14*) diagnosticado con el espectro autista, quien presenta retraso mental y ataques de epilepsia.

Al sujeto en cuestión le aplicaron las siguientes estrategias metodológicas, las cuales le ayudarán a originar su autonomía personal: los apoyos visuales, “esta técnica metodológica es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje” pues al momento de enseñarle algo nuevo a la persona autista, la introducción de elementos visuales reforzará dicha enseñanza y de esa forma poder facilitarle su aprendizaje; también el método de Schaeffer el cual se fundamenta en un programa de habla signada basándose en lenguajes de signos y el aprendizaje sin error, el cual consiste en no atender a los errores, sino en atender el nivel cognitivo en el que se encuentra el niños.

Los resultados del estudio demostraron que los sujetos con el trastorno autista tienen dificultad al captar nuevos aprendizajes e informaciones nuevas y relacionarlas con conocimientos previos. Sin embargo, reaccionan positivamente a estímulos visuales, desarrollando en ellos la capacidad de clasificar elementos propuestos en alguna actividad que así lo requiera. En conclusión, para que exista una educación en la cual se tengan en cuenta “las

potencialidades y necesidades de las personas con autismo” (Gonzales, 2005) se debe reajustar las propuestas educativas que ofrecen las instituciones educativas y así se logre una mayor incidencia en los procesos de aprendizajes en cuanto a personas con autismo o capacidades excepcionales se trata.

En la investigación titulada: Competencias Emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un *Aula Abierta Específica* de Educación Secundaria (Martínez, García y Bernabeu, 2012) se describe el proceso didáctico llevado a cabo para la enseñanza de competencias emocionales en el marco de un *aula abierta específica* de Educación Secundaria en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se utilizó un diseño de estudio de caso único para describir un escenario educativo y conocer las variables que inciden en el proceso didáctico. Los resultados indican que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno y alumno-alumno, los recursos didácticos utilizados y los roles que el docente desempeña en el proceso de intervención educativa son variables que inciden significativamente en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. La investigación pretende promover una reflexión sobre cómo enseñar competencias emocionales al alumnado con TEA, qué elementos ambientales inciden sobre esa enseñanza y qué respuestas ofrece la interacción de los elementos contextuales al desafío pedagógico que plantea la enseñanza de este alumnado.

En la investigación Experiencias sobre la escolarización de niños con Trastorno del Espectro Autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivas. (2016), en donde se hace un recuento de las experiencias sobre la escolarización de niños con trastorno del espectro autista (TEA), desde la perspectiva de padres, docentes y directivas docentes en algunas instituciones educativas de la ciudad de Cali. En donde se busca poner en evidencia algunas condiciones que

permiten el acceso y la permanencia escolar de los niños diagnosticados con TEA desde el marco de la educación inclusiva, determinando los facilitadores y barreras que afectan este proceso.

El estudio se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, utilizando la entrevista semiestructurada como principal técnica de recolección de información. La muestra estuvo conformada por cuatro participantes cuya condición principal era participar de un proceso educativo regular. Para el análisis de la información, se decidió hacer un estudio de discurso de tipo temático, el cual puso de manifiesto los elementos más sobresalientes que intervienen en la escolarización de los niños con TEA. Los resultados obtenidos muestran que la inclusión escolar de un niño diagnosticado con TEA aun dentro de los espacios formales de educación, está permeada por un modelo clínico de atención, dirigido principalmente hacia el desarrollo de destrezas de ejecución como destrezas cognitivas, destrezas sociales y de comunicación, verbales y no verbales y destrezas de regulación emocional, donde las instituciones señalan como un factor fundamental para el éxito de la escolarización, el acompañamiento terapéutico tanto para los niños como para ellos mismos, debido a la falta de capacitación que tienen estos para la atención educativa de niños con necesidades educativas especiales (NNEE)

Siguiendo en esta misma línea se encontró la investigación llamada: Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros. (Luaces, 2016) El proyecto tiene como objetivo investigar la vivencia de los maestros acerca de la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas regulares de clase media de Montevideo. Para dar cuenta de la complejidad y definir el problema a investigar se realizó una revisión bibliográfica sobre la educación inclusiva en el mundo y en Uruguay, como también sobre los desafíos y beneficios que se le presentan. La investigación es de enfoque cualitativo, con el fin de tener una aproximación a las representaciones ideo-afectivas de los maestros de

niños con TEA incluidos en aulas regulares de Montevideo, y los tramos discursivos en los que estas representaciones se enmarcan. Para esto, se realizaron entrevistas semidirigidas a 20 maestros de primaria de escuelas públicas de Cordón, Centro, Unión y Malvín norte que tengan o hayan tenido niños autistas en sus aulas regulares. Se utilizó el software MAXQDA para la codificación y análisis de las entrevistas. Los resultados obtenidos son la producción de información sobre la vivencia de los maestros acerca de la inclusión de niños con TEA en aulas regulares del Montevideo y así, conocer la situación actual del país. A partir de este material y su codificación y análisis mediante el MAXQDA, se construyeron categorías discursivas entorno a la problemática de los niños con TEA para luego realizar su relativización, ayudando a reflexionar acerca de la problemática y resultados de utilidad para la realización de posteriores investigaciones o intervenciones que pretendan mejorar la calidad de vida de los niños con TEA y sus familias, desde la adecuada inclusión educativa.

Por otro lado, se encontró el estudio titulado: Inclusión Social en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con Trastorno Autista. (Florian, Páez y Salcedo, 2008). Esta investigación tiene como objetivo fortalecer la inclusión de la comunidad hacia una visión general de educación del niño(a) autista, para garantizar el éxito del mismo en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con esta discapacidad en el aula de clase (Casa de la Esperanza de la ciudad de Bogotá, D. C). Se manejó un diseño cualitativo, pretendiendo describir el proceso de inclusión social hacia adolescentes autistas en las actividades diarias apoyado en la colaboración de familiares, personal de la institución, empleando entrevistas y observaciones, las cuales sirvieron de estrategia para la identificación de las necesidades de la comunidad. En los resultados se evidenció que sí existe una integración social, pero limitada. Esto permite concluir que aún hay falencias en la inclusión del entorno tanto familiar como social. La implementación de

estrategias inclusivas de maestros logra favorecer el desarrollo de habilidades funcionales a nivel social, académico y comportamental.

En la investigación *La Metodología Docente en el Trastorno del Espectro Autista*. (Martínez-Rodríguez, 2014) consiste en un acercamiento a la contextualización del Trastorno del Espectro Autista y la metodología llevada a cabo en el aula, debido a la necesidad de los maestros y del personal docente que está en contacto con el niño, de tener unos conocimientos y una formación al respecto, debido al aumento de estos niños en las escuelas ordinarias. La investigación se realizó en uno de los centros educativos situado en la ciudad de Jaén, dentro de la Comunidad Autónoma Andaluza. Se siguió una metodología cualitativa y cuantitativa para un estudio sobre si las maestras que tienen en su aula alumnos con trastorno del espectro autista utilizan una metodología acorde a las características de la discapacidad, además de si existen diferencias entre la metodología docente para alumnos con trastorno del espectro autista y sin dicha discapacidad. Los resultados reflejaron una metodología similar en ambos casos.

A continuación, se presenta la investigación llamada *Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú*, (Ruiz-Bernardo, 2016). El objetivo de la investigación es conocer y reflexionar sobre cómo se está implementando la educación inclusiva y cuáles son sus barreras y propuestas de acción para alcanzarla. La investigación es de corte claramente cualitativo y pretende indagar y reflexionar junto a los actores educativos y sociales, vinculados a la escuela, sobre sus percepciones de la educación inclusiva y en función de estas reflexiones favorecer un empoderamiento para la mejora de sus prácticas y la transformación del centro escolar y el entorno social, desde una crítica al actual modelo de escuela excluyente y bajo la orientación de una escuela más justa e inclusiva. La recogida de información fue mediante grupos de discusión, entrevistas y diario de observación de la investigadora. Para la organización y presentación de datos se ha utilizado el

Atlas.ti. Los principales hallazgos se centran en que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias. Que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes. Por tanto, las propuestas de mejora están en la línea de solventar los problemas detectados.

En la investigación Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del nivel básico elemental, (Torres, 2016) se encontró que: la presente investigación se realiza en la Unidad Educativa Salesiana “María Auxiliadora”, de Esmeraldas, Ecuador y, pretende resolver el problema relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del nivel básico elemental del plantel, para lo cual se plantean algunos objetivos: recoger información teórica sobre los fundamentos del Trastorno del Espectro Autista y los procesos de enseñanza-aprendizaje de este colectivo en la etapa básica elemental, identificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes en el aula, indagar las dificultades y potencialidades que tienen los docentes en las aulas donde se visualizan casos de Trastorno del Espectro Autista. Para el desarrollo de este trabajo, se hace una síntesis de los aspectos relacionados a la educación, su proceso, educación infantil e inclusiva, el proceso de enseñanza – aprendizaje y el Trastorno del Espectro Autista con sus bases neurobiológicas, los tipos de trastorno, los aspectos cognoscitivos, anormalidades, se utiliza una metodología con enfoque cuali-cuantitativo y las modalidades de investigación de campo, bibliográfica–documental y de intervención social. La población objeto de estudio son los docentes del nivel básico elemental y los padres de familia. Los resultados constituyen el punto de partida para el desarrollo de una propuesta de guía que contribuya de forma eficiente a satisfacer las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con TEA. La



conclusión principal del estudio indica que los docentes, en forma general, no están preparados para trabajar con estudiantes con Autismo, demostrando debilidades al respecto. Sin embargo, existe la predisposición de capacitarse para ejercer su función docente y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz para los estudiantes con Autismo.

En la investigación Programa Integral para la Enseñanza de Habilidades a niños con Autismo (De la Puente, 2009) tuvo como objetivo probar un sistema integral para enseñar a niños con el diagnóstico de autismo. Tres niños recibieron enseñanza intensiva durante aproximadamente tres meses, con programas adaptados individualmente a su nivel funcional. Esos programas se habían demostrado eficaces en investigaciones anteriores para enseñar a niños con problemas de aprendizaje o se derivaron de principios básicos de aprendizaje. Se evaluó constantemente la eficacia de cada programa con cada niño, y se sustituyó inmediatamente los programas menos efectivos por otros eficaces. Los tres niños aprendieron aproximadamente una habilidad por cada hora de enseñanza. Aprendieron más habilidades por hora cuando la intervención fue intensiva; esto muestra que un programa intensivo incrementa la efectividad de la intervención. Se utiliza una metodología con enfoque cualitativo. En conjunto, este sistema se mostró efectivo para enseñar habilidades a niños con autismo, lo cual supuso mejorar su calidad de vida y la de sus familiares. Este sistema puede ser aplicado en los colegios de educación especial.

## **4.2. Bases teóricas**

### **4.2.1. Inclusión**

La inclusión se ha convertido en eje primordial al momento de designar características de políticas incluyentes, que permean en diferentes campos de la sociedad. Esto se asocia a la concepción que tienen las personas acerca de las diferentes dificultades que puede tener una

persona. De acuerdo con esto, se encontró que la sociología es la encargada de estudiar estas conductas sociales y analizar las formas internas de organización, las relaciones que los sujetos mantienen entre sí y con el sistema, el grado de cohesión existente en el marco de la estructura social, debido a esto, la sociedad siempre esta predispuesta, porque piensan que no pueden interactuar dentro de un sistema social “Lo que más bien quiere indicarse es que el sistema sociedad predispone a las personas asignándoles lugares en cuyo marco pueden actuar de acuerdo a expectativas complementarias” (Luhmann,2007a, p. 492). Esto quiere decir en términos educativos que se debe reorganizar todo el sistema académico para que se adapte a cada alumno, en lugar de pretender que sea el alumno el que se adapte al sistema. Esta orientación promueve una escuela que acepte la diversidad como eje de construcción social, y que evite la discriminación por distinto tipo de necesidades, tratando de sacar provecho de las diferencias. Así, la heterogeneidad se constituye como un valor a ser defendido, y del que se pretende obtener beneficio.

La inclusión por ser un hecho socialmente integrado en la consciencia de las personas, y desmotivador en gran parte por entidades sociales organizadas por los gobiernos, en donde se encuentran las escuelas, siendo estas las precursoras de una educación incluyente, no obstante, difiere en muchos aspectos al momento de acatar las normas de integración que aluden a un ideal de escuela para todos, sin importar las particularidades de cada persona respecto a su etnia, religión, habla o a las capacidades que pueda tener cierto individuo, y así crear una educación igualitaria (De la Puente, 2009).

#### **4.2.2. Educación inclusiva**

La educación inclusiva es una tendencia que se generó a nivel mundial y que ha tomado impulso en los últimos años, teniendo en cuenta que fue en la conferencia mundial de las

necesidades educativas especiales: (la declaración de Salamanca, 1994) donde se proclamó que todas las instituciones ordinarias deberán integrar a sus aulas a niños y jóvenes con cualquier tipo de discapacidad para así poder conformar una “escuela para todos”. Esto quiere decir que se forjarán escuelas donde la diversidad no sea un inconveniente y donde la educación responda a la necesidad de cada uno de estos estudiantes es decir una educación para todos, en la que prevalezca el derecho a una educación que no discrimine a ningún sujeto por tener alguna dificultad.

Es importante destacar que la Organización de las Naciones Unidas sustenta que para que se puedan compensar los derechos de todas las personas con discapacidad los estados deberán garantizar que los maestros de todas las instituciones ordinarias estén capacitados para trabajar con niños, jóvenes y adultos con cualquier tipo de discapacidad, garantizando también los recursos y materiales para llevar a cabo una pedagogía acorde a las necesidades de los estudiantes.

En esa misma línea se puede ver que la UNESCO (2003) plantea que la educación inclusiva es vista como el proceso de identificar y responder a la diversidad de todos los niño/as y jóvenes con cualquier tipo de dificultad esto se da a través de la participación de las culturas y las comunidades buscando con esto reducir la exclusión en la escuela, lo cual implica cambios que modifican los contenidos tanto a nivel estructural como de estrategias con una visión que incluya a todos los estudiantes dependiendo su rango de edad y nivel cognitivo. Esto se llevó a cabo con dos fines específicos, el primero con el fin de mejorar la calidad educativa a nivel individual, pues no todos aprenden de la misma manera y el segundo con el fin de que se atiendan a todas las necesidades de los estudiantes buscando con esto que niños y jóvenes con cualquier tipo de dificultad trabajen de forma conjunta y así lograr que toda la comunidad educativa aprenda de forma unida.

### 4.2.3. Políticas educativas en Colombia

De acuerdo con esto se puede decir que la inclusión educativa ha tenido iniciativas diferentes con lo establecido en las políticas educativas como se señala en la ley N° 115 de 1994 que trata sobre la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales establece que:

Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo [...] Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (p.12)

Conforme a lo establecido en este artículo, los centros educativos están llevando a cabo una educación contradictoria, teniendo en cuenta que las escuelas no están trabajando estrategias que permitan una integración social en su totalidad a los niños, niñas y adolescentes que presentan algún tipo de dificultad tanto cognitivo o mental que hacen parte de los centros educativos y por presentar dichas dificultades se les debe brindar una educación diferente, lo que indica que las escuelas no manejan estrategias pedagógicas las cuales permitan crear lazos sociales entre estudiantes, dentro de su grupo escolar, asumiendo que es la escuela la responsable de integrar y cumplir con las necesidades de todos sus alumnos.

Partiendo de esta consigna legal se encontró de igual forma el decreto N° 2082 de 1996 en donde se señala las “adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas de recurso físico, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente” (p.2). Por lo

general, las instituciones deben proporcionar materiales pedagógicos que atiendan las necesidades de sus alumnos y aún más, los que presenten ciertas limitaciones o algún talento especial para propiciar el mejoramiento académico dentro de las aulas de clase y así mantener un balance en cuanto a una enseñanza básica y otra más especializada, del mismo modo capacitar a los docentes en las nuevas formas de enseñanza exigidas a “niveles de motivación, competitividad y realización personal.” (artículo, 7, p. 2). Tomando como base la presente investigación, se puede decir que existen leyes que apoyan la inclusión en las escuelas, pero dichas leyes no están llevándose a cabo, pues solo se encuentran en documentos que sustentan que se deben capacitar a los docentes e instituciones acerca de cómo trabajar con estos alumnos que presentan algún tipo de dificultad. A nivel de la institución fue planteada la propuesta investigativa tratada en este documento, se pudo observar que ésta institución educativa no solo carece en su currículo de estrategias pedagógicas para un mejoramiento en la calidad de una educación individual y especializada sino también que no cuenta con los implementos físicos para desarrollar estrategias que ayuden a mejorar la calidad de vida de sus estudiantes con cualquier tipo de dificultad. Por esta razón la investigación se encamina a crear estrategias pedagógicas que permitan la utilización de los recursos físicos de la escuela para desarrollar de manera eficiente los contenidos curriculares.

En esta misma concepción sobre capacitación y uso de recursos para mejorar las formas de enseñanza respecto a personas con limitaciones o habilidades especiales, es importante conocer lo que la ley N ° 361 de 1997 (cap. 2; educación) establece con respecto al acceso e integración a las entidades públicas, ya sean gubernamentales o no gubernamentales a personas con cualquier discapacidad o con dificultades de aprendizajes. Partiendo de esta consigna, el

gobierno nacional deberá promover la igualdad social como parte importante del desarrollo ciudadano y para cumplir con esto:

Las entidades territoriales y el Gobierno Nacional, a través del Sistema Nacional de Cofinanciación, apoyarán estas instituciones en el desarrollo de los programas establecidos y las dotará de los materiales educativos que respondan a las necesidades específicas según el tipo de limitación que presenten los alumnos. (p.6).

Es decir, se actualizarán de acuerdo a las necesidades que así lo requieran, los conocimientos sobre educación que prevalezcan en los educadores y las formas en como ellos reproduzcan la enseñanza de los contenidos estipulados en las mayas curriculares y sobre todo la institución apoyará dichas enseñanzas aportando los materiales necesarios para abordar una temática a desarrollar, de esta forma obtener una respuesta circunstancial de todas las personas que estén involucradas en el proceso de aprendizaje, entre ellas a las personas con alguna limitación psíquica, cognitiva, visual, auditiva o mental que ésta pueda tener.

Es por esto que todo centro educativo de cualquier nivel deberá contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa apropiada a las personas con limitaciones, por lo que todas las instituciones deben estar sujetas a garantizar una educación íntegra para todos, y si no se llegara a efectuar estarían incumpliendo las normas y decretos establecidos por el gobierno nacional, dicho incumplimiento generará en estas instituciones una sanción que será impuesta por el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación, donde responderán a multas económicas que irán de 50 a 100 salarios mínimos legales mensuales hasta el cierre total del establecimiento. Ahora bien, para lograr el control sobre estos entes prestadores de un servicio público sin exclusión existe la Ley N ° 762 de 2002 (Aprueba Convención OEA) que declara; “adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole,

necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad” (p.2). Lo que promulga esta ley es la vigilancia y relevancia de un proceso social que ocupa una parte fundamental de la construcción humana como individuos de una nación multiétnica y con derechos, la cual es la exclusión.

La exclusión es una realidad que atañe a todas las esferas sociales en cualquier parte del mundo, por tal motivo el estado colombiano establecerá “condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” Artículo, 13 (p. 3). Esto con el fin de que la sociedad sea más comprensible e igualitaria respecto a las personas que sufren algún tipo de discapacidad o síndrome que esté relacionado con el aprendizaje, teniendo en cuenta que todas las personas deben tener los mismos derechos y uno de ellos es el derecho a la educación sin importar su condición física o social.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Artículo,67 (p.10).

En concordancia con lo establecido en medidas legislativas y sobre todo en no excluir ni mucho menos discriminar a sujetos con habilidades especiales o discapacidad, se tendrá en cuenta lo dictaminado en el decreto N° 470 de 2007 sobre la política pública de discapacidad para el distrito capital en donde considera al Estado colombiano como ente velador de dichas personas que manifiestan algún tipo de dificultad y junto con esto castigará cualquier tipo de abuso realizado hacia estas personas, pero a su vez adelantar políticas de prevención que consistan en brindar apoyo a personas excluidas de las entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Las políticas sobre discapacidad y las adecuaciones curriculares sobre la implementación de recursos físicos para desarrollar las estrategias pedagógicas que ayuden a los individuos a ampliar satisfactoriamente sus conocimientos tanto social como educativo, se encontró el decreto N° 366 de 2009 “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” (p. 1). Es decir que el gobierno nacional a través de la Secretaria de Educación establece parámetros que condicionan a las instituciones educativas del país, brindándoles apoyos de carácter pedagógico e incentivando su labor educativa a través de recursos monetarios que ayudarán al mejoramiento y adecuación de los espacios en donde prevalezca una atención especializada a los grupos con cualquier tipo de discapacidad o talento excepcional.

Para que los establecimientos puedan tener estas ayudas deberán ser reportados al Ministerio de Educación el cual se encarga de la organización y prestación del servicio educativo en donde se establece que:

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes. (Artículo 4, p. 3).

Por tal motivo se puede establecer que la institución señalada en la investigación no cumple con los parámetros estipulados por el Ministerio de Educación, puesto que están



trabajando de forma conjunta las actividades realizadas durante el año lectivo, sin tener en cuenta a los estudiantes con dificultades, en este caso con el síndrome autista, ignorando el proceso evaluativo acorde a sus condiciones y sin brindar a sus docentes una capacitación adecuada para trabajar estrategias pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje de personas con este síndrome.

#### **4.2.4. Políticas y estrategias para la inclusión y su relación con el Proyecto Educativo Institucional**

La política, desde el tiempo de su concepción, hasta la modernidad, se configura como aquel foco principal donde se articulan las decisiones de los gobiernos. Su definición, no ha sido del todo claro a nivel teórico a pesar de su permanencia en el tiempo.

La palabra política proviene del latín *politicus* y del griego *politiká*, de aquí se deduce su relación con el término “*polis*”, que tiene relación a la vida ciudadana. Max Weber, define la política pública como “aquella que se caracteriza por una lucha entre personas o agrupaciones para detentar el ejercicio del poder”. De igual forma se encuentra Antonio Gramsci el cual entiende a las políticas de carácter público como aquella toma de decisiones por parte del gobierno y agrupaciones parlamentarias dedicadas a la política y en últimas instancias dedicadas a la coerción”.

De acuerdo a lo anterior, las políticas se basan en la agrupación de normas y estamentos que definen el resultado de las decisiones tomadas por los gobiernos para priorizarlas, con base en esas propuestas a desarrollar y cumplir se dará un mejoramiento en la calidad de vida de las personas.

A causa de esto la inclusión en el ámbito educativo se ha transformado en centro primordial del debate a nivel internacional en políticas públicas en educación, logrando

consensos a nivel internacional como lo definido por la Unesco (2007), en dar “oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (p. 4) a niños y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales, para que, de ese modo, las instituciones educativas brinden beneficios al momento de la enseñanza y aprendizaje, propiciando la participación y la inclusión.

Por tal motivo, las políticas públicas “permiten ordenar en torno a su finalidad o propósito, leyes, metas ministeriales, prácticas administrativas y partidas presupuestarias” (Lahera, 2002, p.34), las políticas públicas a nivel mundial, destacan la importancia sobre la igualdad de derechos para aquellas personas que presenten incapacidad o necesidades educativas especiales.

Al igual que en muchos otros países, en los cuales se han concebido las principales declaraciones de organizaciones internacionales y a su vez, aceptando compromisos políticos para acceder a una mayor inclusión educativa, Colombia no está exenta de estas declaraciones.

Dichas declaraciones suministran el marco internacional sobre el cual se han desarrollado las políticas públicas de inclusión educativa, tanto en Colombia como en el resto de países. Entre las cuales figuran:

La Organización de las Naciones Unidas (ACNUDH, 1989), la cual aprobó la Convención de los Derechos del niño donde se consideran los niños y las niñas como sujetos de derechos y no como objetos de protección: se enfatiza el derecho a la educación como parte fundamental del desarrollo y la transformación social, teniendo así todos los estados la obligación de garantizar el derecho a la accesibilidad de la educación para los menores de edad.

La Convención sobre los Derechos de las personas Discapacitadas y su protocolo facultativo (ONU, 2006) estipulan que las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones” (p. 4).

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1993) establecen que el principio de igualdad de derechos. Lo que Significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación. (p. 9).

La Declaración Mundial Sobre Educación para todos, la Organización de Estados Iberoamericanos (1990) plantea la universalización del acceso a la educación, a fin de fomentar la equidad para todos los niños, las niñas, los jóvenes y adultos ofreciendo servicio de calidad.

Mediante la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, la UNESCO (1994) establece como principio que los centros educativos deben “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras” (p. 6), siendo esta una norma eficiente para construir una mejor sociedad y conseguir una educación para todos.

Para procurar que lo anterior expuesto se cumpla de manera adecuada, la Organización de las Naciones Unidas, en el Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre Derechos de

las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2007), establece que la educación inclusiva ayuda a la eliminación de barreras, estableciendo así,

Una sociedad que acepte sin dificultad y se sienta a gusto con la discapacidad, en vez de temerla. Cuando los niños con y sin discapacidad crecen juntos y aprenden, uno al lado del otro, en la misma escuela, desarrollan una mayor comprensión y respeto mutuos (p. 90).

#### **4.2.5. Proyecto Educativo Institucional-PEI- y su relación con la política inclusiva**

El Decreto 1860 (1994) concibe el PEI como una iniciativa pedagógica que busca establecer que todos los establecimientos educativos deben elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa un proyecto educativo institucional que exprese la forma de cómo se ha decidido alcanzar los fines de la educación, definidos por la ley, el PEI debe brindar orientaciones para responder con pertinencia a las necesidades sociales y comunitarias, fomentando estrategias que potencien las capacidades de los estudiantes, docentes y directivos.

El PEI guarda muchas relaciones con las políticas educativas inclusivas en este caso. Teniendo en cuenta que a través de este se pueden plantear estrategias que ayuden a los docentes y al plantel educativo a mejorar la calidad educativa dentro del aula, fomentando ambientes educativos donde se reconozca la diversidad.

En efecto es necesario examinar el PEI y las políticas inclusivas, partiendo del nivel de conocimiento y apropiación que los actores educativos (estudiantes, docentes y directivos) poseen sobre políticas inclusivas y como estas se ven reflejadas dentro del proyecto institucional, considerando que toda la comunidad educativa tiene el nivel de preparación necesario para enfrentarse a este tipo de políticas. La UNESCO (2009) afirma que “mirar la educación a través

de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema y considerar que el problema es el sistema educativo” (p. 5). La afirmación de la UNESCO invita a los centros educativos a examinar sus políticas y determinar si van encaminadas a mejorar el sistema educativo, la percepción de los docentes sobre el tema, de esta forma no ver al alumno con necesidades educativas especiales como el problema. Por estos motivos no implementan las políticas públicas educativas sobre educación especial y de esta manera fomentar estrategias que mejoren la calidad educativa de estos niños.

Los hallazgos de Quintero, Arias, Ruiz, Y Aristizabal (2014) refieren que la percepción de los directivos docentes frente a la política de inclusión guarda similitudes con este estudio frente al hecho de que los estudiantes presentan dificultades para participar activamente en las actividades de gestión educativa ya que, desde la mirada de estos actores, los estudiantes tienen barreras para acceder, aprender y participar que surgen de la interacción de estos con el entorno socio-cultural en el que se desenvuelven.

#### **4.2.6 Autismo**

Es un síndrome de disfunción neuropsiquiátrica que se relaciona con el área psicoanalítica de las personas, teniendo en cuenta que afecta el sistema nervioso central y a su vez, la conducta y calidad de vida de las personas que la padecen, perturbando así su aprendizaje, causándoles dificultades para establecer relaciones interpersonales dentro de una sociedad.

El cuadro clínico presentado por las personas con el trastorno del espectro autista varía entre los sujetos que la manifiestan, de igual forma sucede con sus habilidades intelectuales, los cuales pueden variar de menor a mayor grado en la medida de sus capacidades. Desde el descubrimiento de este trastorno o desde que en 1908 Eugen Bleuler atribuyó por primera vez el

término autismo en su monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, se han presentado estudios para definir este complejo trastorno que se caracteriza por el déficit de desarrollo, de mayor a menor gravedad, que afecta en diferente grado a toda una serie de áreas, desde la socialización, la afectividad, la comunicación, la imaginación, la planificación y las conductas repetitivas o inusuales.

La palabra *autismo* proviene del griego *autos* que significa encerrado *en sí mismo*, o sea, pérdida de contacto con la realidad que, como consecuencia de tal estado, causa la imposibilidad o una gran dificultad para comunicarse con los demás. (Gutiérrez, 2005).

El autismo también se define como un grave trastorno de origen multifactorial y orgánico, de afectación profunda a las aptitudes, capacidades y conducta más humana por definición (comunicación y socialización) y que viene acompañado de alteraciones neuropsicológicas que afectan a las funciones superiores de pensamiento, lenguaje, memoria e inteligencia (Asensio, 2010).

Los sujetos con autismo muestran dificultades para mantener relaciones sociales, evitan mantener la mirada fija al momento que otra persona trata de interactuar con ellos, presentan dificultades en cuanto a la falta de interpretación de lo que otros están pensando o sintiendo. Debido a que no comprenden los códigos sociales como la entonación al hablar y las expresiones faciales, se les hace imposible observar los rostros de las personas y, aunque en ciertas ocasiones llegara a hacerlo, se le dificultaría percibir en la mirada y gestos de las personas toda aquella información no verbal que para otras personas es muy evidente. No son empáticos, por eso no deducen lo que sienten los demás. Es importante, el hecho de que, al ser un niño que presente autismo, este no sabría jugar interactuando con otros niños, ni se sentiría atraído por ello.

Ciertos niños con autismo realizan movimientos repetitivos, la aparición del lenguaje es un poco más tardía., no son capaces de referirse a ellos mismos utilizando el “yo” como identificador personal, sino, se refieren a ellos mismos por su propio nombre, los temas que les suelen interesar son muy escasos y reiterativos, en ocasiones, presentan un nivel de sensibilidad bajo al dolor, pero, si presentan alta sensibilidad a los ruidos, al tacto u otro estímulo sensorial.

Desde que se descubrió el trastorno o se le dio nombre a este conjunto de síntomas, el Espectro del Trastorno Autista ha tenido diferentes definiciones, en general, el autismo es un trastorno del desarrollo evolutivo caracterizado por la alteración de las capacidades de relación social, la comunicación y el lenguaje, la flexibilidad y la simbolización, ficción e imaginación.

En el autismo coexiste una serie de alteraciones neuropsicológicas de las funciones superiores. Se originan alteraciones a nivel frontal que actúan directamente en la afectación de las funciones ejecutivas de planificación, memoria operativa y de trabajo, generación de soluciones y alternativas, y pensamientos a futuro. Igualmente, se descubrió que no utilizan la información del contexto ni perciben los detalles que le permitan entender los sucesos que acontecen en su vida, lo cual, perjudica la comprensión del mundo.

Además, carecen de intersubjetividad, no presentan esquemas de tipo imitativo, de atención, acción y no comparten con el entorno, por ende, se dan déficits cerebrales a nivel temporal, dificultando la comprensión del tiempo y del espacio.

A continuación, se presenta un compendio con los principales autores que definieron y estudiaron el autismo, además, de una breve descripción de los estudios más destacados.

Eugen Bleuler estableció el término autismo, en 1908, como sinónimo de la pérdida del conocimiento con la realidad, que se origina en el proceso de pensamiento en el síndrome

esquizofrénico del adolescente y adulto. Este término se utilizó para detallar a personas retraídas o encerradas en sí mismas y era aplicado a cualquier persona que presentara dichas características.

Por otro lado, Kanner (1943) publicó un estudio llamado Trastornos autistas del lenguaje, aquí se refirió al término “la soledad autista” para precisar las características de conducta más importante en los primeros años de vida de estos niños, asociadas a severas dificultades para relacionarse con las personas y el retraso en el desarrollo del lenguaje, en conjunto de sintomatologías conductuales anómalas lo definió como “autismo infantil precoz”.

Asperger, (1991) describe el “síndrome de psicopatía autística”, que surge hacia los cuatro o cinco años y se caracteriza por un contacto muy perturbado, pero en forma superficial en niños en buen estado intelectual; además, falta de progresividad, trastorno del pensamiento y disociación afectiva.

Lorna Wing define el autismo de la siguiente manera:

Como un continuo más que como una categoría diagnóstica, como un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastorno y niveles intelectuales, que en un 75% se acompaña de retraso mental, que hay otros cuadros con retraso del desarrollo, no autistas, que presentan sintomatología autista (Wing y Gould, 1979).

El término TEA resalta la noción dimensional de un continuo en el que se altera un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación. El grupo de alteraciones nucleares que se conoce como *triada de Wing*, expone:

**Alteración cualitativa de la alteración social recíproca (socialización).** Se incluyen aspectos como la falta de iniciativa en la búsqueda de interacciones con otros, desinterés por los



juegos sociales tempranos, respuestas sensoriales anormales, no existen o se evita, el contacto visual. (Wing, y Gould, 1979)

**Alteración cualitativa de la comunicación verbal y no verbal (comunicación).** Hace referencia al desarrollo del habla tardío o ausencia del habla, emisión de sonidos o de una palabra única. Realizan ecolalias, la entonación de la voz puede ser monótona. (Wing, y Gould, 1979)

**Inflexibilidad mental, alteración de la imaginación social y un repertorio notablemente reducido de actividades e intereses (rigidez, patrones repetitivos de conducta).** Resistencia al cambio, y apego a las rutinas, de forma que su incumplimiento los lleva a alterarse; apego a objetos, insistencia en un mismo tema o juego. (Wing, y Gould, 1979)

Los rasgos del autismo no solo surgen en personas con trastorno profundo del desarrollo, también pueden presentarlos otras cuyo desarrollo está afectado por diversas causas (retrasos de origen metabólico o genético, retrasos asociados a cuadros de discapacidad sensorial, retraso mental), en función de los síntomas del espectro autista que padezca una persona, así se elaborará y diseñará un tratamiento específico para intervenir. *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children.*

Frith y Mira (1992) descartan como posibles causas del autismo a los factores psicodinámicos, ya que tiene claro que, aunque no se conozca cuál es su naturaleza exacta y qué falla en el funcionamiento del cerebro, se sabe que su origen es orgánico.

Riviére (1998) con base en los estudios de Frith, especifica que desde Kanner definió el autismo, continuamente se ha pensado como un trastorno que encierra un enigma en cuanto al

propio concepto y a las causas, explicaciones y tratamientos de este trastorno cualitativo del desarrollo humano.

En su consideración del Espectro Autista, señala 12 dimensiones que se encuentran alteradas en las personas que presentan el trastorno del espectro autista las cuales se enmarcan en cuatro niveles de severidad: lo social, la comunicación y el lenguaje, anticipación y flexibilización y por último simbolización. (ilustración 1)

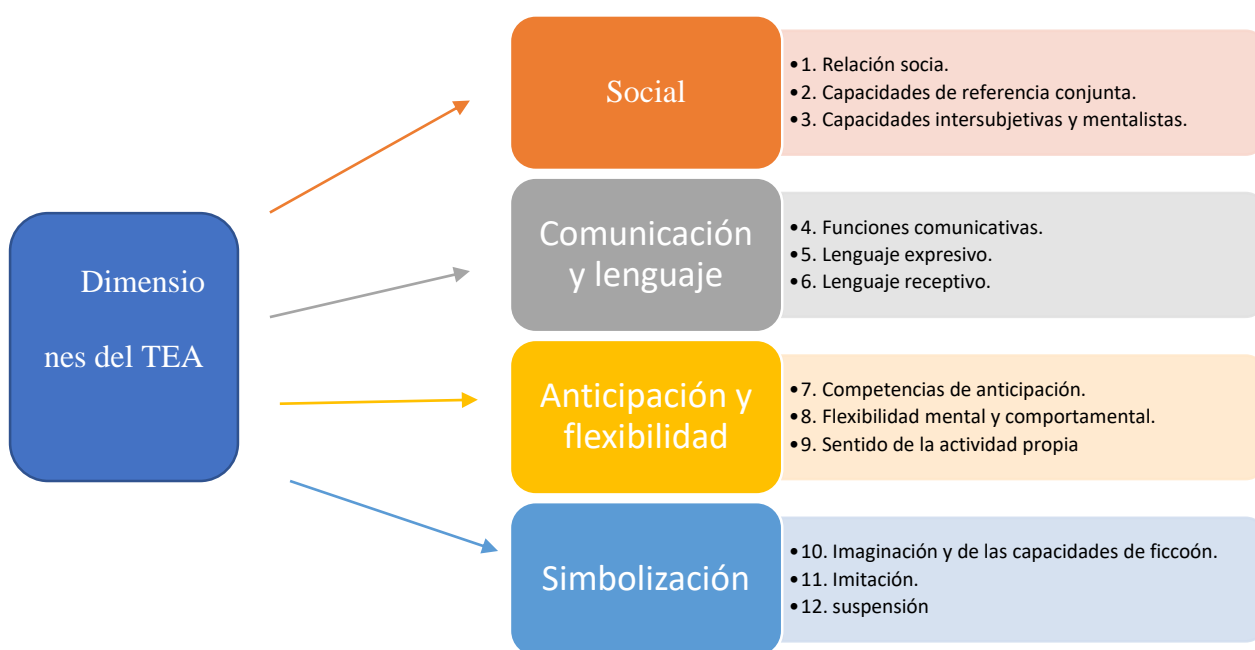


Ilustración 1. Dimensiones del Espectro Autista de Ángel Riviére. (Fuente. Elaboración propia a partir de Riviére, Á. (1998))

Toda persona con autismo presenta una serie de síntomas como son la incapacidad de interacción social, el aislamiento y las estereotipias. Cada persona con autismo es única, no existen casos semejantes y cada uno de ellos posee sus propias características, con síntomas que varían en calidad y cantidad.

Smith y Eikeseth (2011), psicólogos clínicos noruegos, han sido considerados como los persegutores de las terapias del autismo. Mostraron que la conducta de los niños con autismo puede ser modificada a través de un método de enseñanza apropiada. La terapia ABA utiliza un proceso llamado *discrete trial training* basado en el moldeamiento y otras técnicas necesarias para lograr conseguir que adquieran la conducta operativa, por un lado utilizaba una metodología basada en el conductismo operante de Skinner ya que se centraba en el refuerzo de conductas operantes y en la reducción de conductas indeseables; para ello, utilizaba principalmente el reforzamiento positivo de conductas adecuadas (sonrisas, un elogio, una señal de aprobación) y, también incluía estímulos aversivos o desagradables. El método ABA de Loovas ha mostrados su eficacia cuando se ha aplicado a niños, pero ha sido más efectivo cuando se utiliza en edades tempranas.

De acuerdo con lo dicho por los autores anteriores, se puede decir que al momento de interactuar el niño con TEA con otras personas son muy distintas a las habituales. En ocasiones pueden manifestar aislamiento social o simplemente no llegar a relacionarse con los demás. Aunque puedan llegar a relacionarse, estos niños no sabrán cómo comportarse ante sus semejantes.

#### **4.2.7 Causas del Trastorno del Espectro Autista**

Determinar las causas o la causa que conlleven a la aparición del TEA sería complicado, pero se le podría atribuir su origen a implicaciones genéticas. La versatilidad presentada por este trastorno puede tener relevancia en las interacciones entre los distintos genes y diferentes factores ambientales en el desarrollo de los TEA, cabe señalar que estos factores no se encuentran del todo definidos y que se necesitarían investigaciones para su comprensión.

#### **4.2.8 Trastorno del Espectro Autista fundamentos Neurobiológicos**

La heterogeneidad del Trastorno Autista puede deberse a diferentes etiologías o a una combinación de factores tales como una combinación entre etiología, predisposición genética y factores ambientales, ello condiciona la gran variabilidad de las habilidades sociales, de comunicación y de los patrones de conducta que se presentan en este trastorno, consiguiendo la profundización del estudio del autismo y facilitar los caminos que ayudan a comprender la construcción del cerebro social. (Tuchman, 2000, p. 20).

Comín (2011) en su artículo “La Serotonina y su vinculación con el Autismo” hace referencia a un estudio de Schain y Ffredman (1961) donde explica que el “incremento de los niveles plasmáticos de serotonina en los pacientes autistas que podría deberse al aumento del transporte de la serotonina en las plaquetas o a la disminución de la liberación de serotonina por las plaquetas” (p. 3).

Gutiérrez (2005) propone que “la neurología evolutiva proporciona el conocimiento de los procesos de desarrollo biológico más significativos y supone una valiosa aportación en la detección, diagnóstico y pronóstico temprano.” (p. 83)

#### **4.2.9 Autismo y su diagnóstico**

Rogel (2005) establece que el “diagnóstico del autismo se basa en alteraciones del lenguaje, conductas restringidas y estereotipadas”. (p. 141), a su vez, Muñoz (2006) indica que el “diagnóstico temprano es importante por sus implicaciones futuras, el uso y planeación de servicios médicos y educativos, programas de intervención y consejo genético”. (p. 97)

Las manifestaciones se inician desde el primer año de vida, pero el 20% de los padres informan que el desarrollo psicomotor es normal en los primeros años de vida, por lo que

el diagnóstico frecuentemente se establece alrededor del tercer año de vida, lo más conveniente es tener a profesionales de la medicina en los planteles para que evalúen a todos los estudiantes para detectar retrasos en su desarrollo, en especial a aquellos estudiantes que nacieron prematuros, con bajo peso o si tienen hermanos con TEA. (Rogel, 2005, p. 143).

Según Wing y Buttarro (1981):

Todos los rasgos que caracterizan el síndrome de Asperger se pueden encontrar en grados variables en la población normal, las personas difieren en su nivel de destreza para la interacción social y en su habilidad para leer las claves sociales no verbales, hay también una distribución considerable en las habilidades motoras, muchos adultos capaces e independientes tienen intereses especiales a los que se aplican con gran entusiasmo, coleccionar objetos como sellos, antiguas botellas de vidrio, o números de máquinas de tren son hobbies socialmente aceptados [...]. algunas personas adultas tienen una capacidad de memoria mecánica excepcional y son incluso capaces de retener imágenes eidéticas, el habla pedante y la tendencia a interpretar las cosas literalmente se dan también en la gente normal (p.21).

#### **4.2.10 Manifestación de problemas en alumnos con Trastorno del Espectro Autista**

Canda (2007) indica que:

Distingue la alteración cualitativa de la interacción social, que se manifiesta por lo siguiente: disfunción del uso de los múltiples comportamientos no verbales, en gestos, expresiones, posturas; incapacidad para desarrollar relaciones apropiadas con sus pares; no compartir intereses y objetivos con otras personas y la ausencia de reciprocidad social y

emocional, muestran posturas de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, sin retraso general. (p.32)

Según Carr (2007) los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista requieren contextos inclusivos para su adaptación, con cierto margen de eficacia a los procesos de aprendizaje, en muchas ocasiones el desconocimiento de los rasgos característicos de este síndrome lleva al profesorado a la confusión con actitudes erróneas.

#### **4.2.11 Cómo educar al autista**

El autismo es definido por Kanner (1943) como un trastorno relativamente infrecuente y hoy se conoce como “Trastorno del Espectro Autista”, los TEA corresponden a los trastornos autistas del contacto afectivo, el autismo en particular, plantea desafíos importantes de comprensión, explicación y educación, de comprensión porque resulta difícil entender cómo es el mundo interno de personas con problemas importantes de relación y comunicación; de explicación porque aún se desconocen aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos psicológicos de las personas con autismo y trastornos profundos del desarrollo; de educación porque esas personas tienen limitadas las capacidades de empatía, relación intersubjetiva y penetración mental en el mundo interno de los semejantes, que permiten al niño normal aprender mediante delicados mecanismos de imitación, identificación, intercambio simbólico y experiencia vicaria. Para poder educar al niño autista se necesita planear metodologías que vayan encaminadas a los síntomas y dificultades que estos puedan presentar, ya sea, a nivel sensorial, de comunicación o conductual, para así poder plantear estrategias enfocadas al desarrollo del pensamiento, socialización y forma de actuar dentro del aula de clases.

Los niños con TEA suelen tener dificultades para aprender e interactuar en el ámbito social, teniendo en cuenta que estos niños tienen un nivel más lento de aprendizaje, este puede variar dependiendo de los modelos de enseñanza impartidos por el docente, ya que para estimular su aprendizaje se necesitan estrategias encaminadas al desarrollo del pensamiento.

Una de las grandes dificultades para educar al niño con TEA es la interacción social y la dificultad que presentan para comunicarse con otras personas; en cuanto a la comunicación, los docentes deben despertar en el niño la necesidad de comunicación a través de las fases lingüísticas, logrando con esto que el niño tenga un vocabulario más amplio que estimule su necesidad de comunicación.

Otra forma de educar al niño autista es mediante el contacto visual, cuando el docente plantea una conversación o imparte algunas instrucciones, debería ser un estímulo para que el educando reaccione logrando la atención visual creando los más afectivos, con esto le ayudará a mantener la atención y el educando responderá a los estímulos esperados por el docente; los métodos de enseñanza siempre deben estar encaminados a mejorar las capacidades cognitivas y sociales de los alumnos con TEA. Otra de las estrategias para educar al niño autista es, el aprendizaje cooperativo, en él deben ser actores importantes los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia el aprendizaje, aunque es un fenómeno individual, se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, el aprendizaje cooperativo es una técnica que ayuda a solucionar los problemas de aprendizaje que se encuentran dentro del aula.

Es por esto que la UNESCO (1995):

Establece que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación tanto entre los maestros y maestras a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos (p.30).

Se puede decir que el aprendizaje cooperativo es de gran ayuda para que los docentes puedan impartir de forma más eficaz el aprendizaje dentro del aula y además pueden lograr que todos los estudiantes dependiendo de sus capacidades intelectuales, puedan aprender de manera conjunta sin distinción alguna.

#### **4.2.12 Actividades estratégicas inclusivas para niños con Trastorno del Espectro Autista**

La realización de actividades estratégicas dirigidas a niños que presentan autismo se deberían diseñar pensando en las necesidades particulares de cada uno de ellos, atendiendo sus capacidades e intereses; en dichas actividades, los materiales e instrucciones impartidas son de carácter visual, para que al estudiante se le facilite su comprensión, también, deben ser repetitivas, con buen orden y muy bien estructuradas, al mismo tiempo se pretende que el educando interactúe con sus semejantes.

Es de suma importancia señalar que las actividades estratégicas sean claras y sencillas y así mantener la atención del niño, para lograr esto se deben utilizar materiales de gran contenido visual, permitiéndole al niño autista experimentar aspectos sensoriales y motriz. Uno de los rasgos que predomina en los niños autistas son las creaciones de rutinas, las cuales desarrollan día a día haciendo difícil su rompimiento, y que el docente no sea ajeno a estas rutinas.



Con base en esto, los maestros deben desarrollar actividades estratégicas que se apeguen a las rutinas que el niño desarrolla en su quehacer diario, y de ese modo, introducirlas en su ambiente de aprendizaje, puesto que de esta manera el niño pueda entender mejor los conceptos enseñados y estar preparado para los cambios que se puedan presentar en ese ámbito.

Algunas de las principales estrategias inclusivas para trabajar con niños autistas son:

- Modelado de video
- Las historias sociales
- Tarjetas de reglas
- El método de Schaeffer (programa de habla signada)

**Modelado de vídeo:** Los estudiantes con TEA son en su gran mayoría estudiantes visuales y disfrutan de ver vídeos, muchos escolares con autismo pueden reaccionar mucho mejor a un modelo presentado en un videoclip, al contrario de un modelo vivo el cual pueda dar muestra de alguna habilidad. El modelado de vídeo clínicamente se realiza con adultos que demuestran las habilidades sociales más comunes en primera instancia, estas opciones presentan ventajas evidentes debido a sus similitudes con los estudiantes de destino.

Existen estudios que demuestran que el modelado de vídeo puede llegar a ser y convertirse en un instrumento efectivo para el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes con autismo. Se ha demostrado que con el modelado de vídeo se puede enseñar la imitación de pares (Haring, Kennedy, Adams, y Pitts-Conway, 1987), el aprendizaje de la lengua de signos (Watkins, Sprafkin, y Krolikowski, 1993), el desarrollo de las habilidades de juego (Charlop-Christy y Freeman, 2000) y la construcción de habilidades de conversación (Charlop y Milstein, 1989; Curtis y Scherer, 2001). Debido a que un gran número de investigaciones apoyan su

utilidad en técnicas de enseñanza, el modelado de vídeo se utiliza cada vez más clínicamente para construir una variedad de habilidades, incluyendo las habilidades funcionales académicas, habilidades relevantes de la comunidad, intercambios conversacionales, y las habilidades de juego (Snell y Brown, 2000; Taylor, 2001; Weiss y Harris, 2001).

Vídeo modelado por lo general implica que los alumnos observan un video clip de las acciones deseadas y procedimientos sociales, provocando reacciones que luego se utilizan para ayudar al estudiante a participar en dichos procedimientos. Inicialmente, puede haber imitación simultánea de lo que está siendo observado (haciendo las acciones junto con el modelo en la cinta), seguido de imitación de lo que se observó (ver el clip y luego participar en el juego), respondiendo significativamente, por lo que es esencial para la variabilidad en el protocolo de modelado de vídeo.

**Las historias sociales:** en los últimos tiempos, las historias sociales se han convertido en estrategias de intervención educativa más popular entre los alumnos con TEA (Barry y Burlew, 2004), apuntan que este tipo de estrategia se basan en descripciones breves de las experiencias que se aplican en el contexto de una situación o historia, con el fin de describir algunos escenarios específicos en donde se encontrara el alumno.

Una historia social específicamente es creada para el estudiante que está destinado a ser ayudado. Los docentes pueden crear historias flexibles acompañadas de señales graficas o fotografías, además de los textos que la acompañan (Reynhout y Carter, 2006). El uso de historias para explicar las reglas sociales y las contingencias han demostrado ser beneficioso para los estudiantes con autismo.

Para la realización de historias sociales, Gray (2000) describe siete frases que se utilizan en las historias sociales:

- descriptivas: las frases que proporcionan los hechos información.
- Perspectiva: las frases que proporcionan una visión respecto a los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los demás.
- a favor: las frases que se utilizan para tranquilizar a la aprendiz.
- Directiva: las frases que indican al alumno lo que se espera de los comportamientos.
- Control: las frases que utilizan analogías para explicar situaciones.
- Cooperativas: las frases que le dicen a los estudiantes que puede ayudarles a diferentes situaciones.
- Consecuencia: las frases que le dicen lo que sucederá.

Como resultado de las acciones Gray (2000) ofrece dos opciones para la forma de construir historias sociales que utilizan los diferentes tipos de oraciones: la relación básica de la historia social, y la relación completa historia social. En la relación básica de la historia social, el gris sugiere el uso de 2-5 descriptiva, la perspectiva y / o frases afirmativas para cada frase directiva. La relación completa historia social incluye la adición de control y frases de cooperación.

Para cada control o sentencia cooperativa, 2-5 descriptiva, perspectiva, y o frases afirmativas / directivas son recuperado. El objetivo de la historia social es para describir en lugar de directa. El supuesto es que los cambios en comportamiento puede ser el resultado de una mayor comprensión de expectativas y eventos en su ambiente (The Gray Center, 2008, p.33).

Las historias sociales reportados en la literatura se componen principalmente de descriptiva, directiva, consecuencia y frases perspectiva (Reynhout y Carter, 2006). Las historias sociales pueden ser utilizados tanto para aumentar como para disminuir la conducta. Por ejemplo, historias sociales pueden ser utilizado para explicar las acciones requeridas para

depositar un cheque en el banco o para explicar las contingencias necesarias para acceder a un reforzador deseado (por ejemplo, para acceder a un viaje al parque, que no debe involucrarse en ninguna conducta agresiva). Las historias sociales a menudo se utilizan en múltiples elementos situacionales (que el cambio de forma frecuente), temen situaciones, y para reducir los comportamientos desafiantes

**Tarjetas de reglas:** otra estrategia de apoyo visual que favorece a las habilidades sociales es tarjeta de reglas o en otro casos conocido como un enfoque de estrategias llamado estrategia de la tarjeta de alimentación, (Gagnon, 2002) esta es una tarjeta pequeña en la que el alumno lleva un resumen o una estrategia para utilizar cuando surja un escenario en particular, ya que los alumnos con autismo tienen intereses muy limitados, pero cuando cuentan con estos recursos tienden a tener mucho interés ayudándolos en su comportamiento, habilidades y despertando su interés.

**El método de Schaeffer (Programa de Habla Signada).** Es un programa de lenguaje de signos y adquisición verbal para niño que no hablan, y va dirigido a la comunidad espontanea. Es utilizado para niños con retrasos mentales, autistas, niños afásicos sin habla y niños con problemas moderados del lenguaje. Dependiendo de las capacidades del niño, este programa puede ser usado para trabajar el lenguaje de 2 a 6 años (Shaffer).

Para que estos niños se familiaricen con estos signos es necesario que lo utilicen en los diferentes contextos y con la ayuda de los adultos quienes deben conocer los signos para así poder exigirles al momento que no lo estén realizando.

En conclusión, la utilización de estos métodos de enseñanza y aprendizaje para niños autistas son de gran ayuda al momento de realizar estrategias pedagógicas sociales para la inclusión de los mismos, favoreciendo su desarrollo y proceso de enseñanza.

Tomando como referencia estas estrategias inclusivas para el desarrollo del niño autista en la escuela, se definió un sistema de estrategias inclusivas sociales para integrar a una niña autista al grupo de trabajo.

Dichas estrategias van encaminadas hacia la integración del autista a su medio escolar, promoviendo en ella, en sus compañeros y maestros, la aceptación necesaria para distinguir a esta alumna como parte activa de un proceso escolar, aunque no completamente, pero manteniendo de forma general una aceptación de esta como eje primordial en la realización de actividades.

Entre las estrategias inclusivas cooperativa que conforman dicho sistema se encuentra:

- A. El cuento: ventana hacia lo real
- B. La poesía como expresión del lenguaje
- C. El teatro: expresión, reflexión y realismo

#### **4.3 El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva en el aula de clases.**

El aprendizaje cooperativo es utilizado como estrategia para trabajar la inclusión y la diversidad del alumnado dentro del aula de clases, es más, los métodos de aprendizaje cooperativo necesitan esta diversidad porque, de ser todos los alumnos iguales no tendrían oportunidad de aprender los unos de los otros (Duran, 2009). Teniendo en cuenta esto, se puede decir que este tipo de estrategias favorece tanto a los niños con dificultades como al grupo en general, ya que todos aprende de forma conjunta y así, lograr trabajar el compañerismo dentro del aula de clases y fuera de ella, sin embargo, la dinámica que presenta el trabajo cooperativo permite agrupar al alumnado de forma heterogénea, adecuando las tareas en función de las capacidades de cada uno de sus miembros (Pujolás, 2001). Debido a este tipo de aprendizaje se toma esta estrategia como parte fundamental de esta investigación teniendo en cuenta que la

alumna escogida en este caso presenta dificultades para relacionarse socialmente dentro del aula debido al trastorno del espectro autista que presenta, ya que a través del aprendizaje cooperativo estos niños pueden trabajar de forma conjunta con sus demás compañeros, aprovechando las capacidades de cada uno. El trabajo cooperativo en la alumna favorece a prácticas más inclusivas, lo que nos acerca un poco más a lo que busca esta investigación pedagógica social lo que aportara confianza en sí misma logrando así el éxito de lo planteado.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. El trabajo cooperativo comprende dos formas de trabajo:

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase, el docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

## **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA**

Una vez analizadas las características y peculiaridades de nuestros objetivos y fines, nos decantamos por una metodología principalmente de corte cualitativo y se utilizará el estudio de caso como estrategia metodológica.

### **5.1. Enfoque y método de investigación**

#### **5.1.1 Enfoque cualitativo**

La investigación se basó en el enfoque cualitativo como aquel que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, es decir, este enfoque se basa en la recolección y análisis de datos sin la implementación del método numérico para poder explicar y probar un estudio. (Sampieri, Collado y Lucio, 1996).

Rodríguez (2011) aclara que la investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social, enfatizando así, que esta investigación de carácter cualitativo en su forma de análisis está basada en describir e interpretar, los diferentes hechos, circunstancias, fenómenos y problemáticas que se presentan en el aula de clases donde la alumna con TEA está presente y estos serán explicados a manera de descripción correlacionada con el contexto social.

#### **5.1.2 Estudio de caso**

El método que cabe dentro del enfoque cualitativo es el estudio de caso como estrategia o procedimiento adecuado para resolver interrogantes y objetivos de la investigación, para estructurar y organizar mejor la información arrojada en la investigación. “El estudio de casos es

uno de los métodos de investigación cualitativa, cuyo fin es estudiar a cada sujeto, buscando una descripción profunda de cada uno” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 15).

El estudio de caso se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. Podemos decir que el estudio de casos es una metodología entendida como un análisis exhaustivo de un proceso educativo (Yin, 2003). En este sentido, se eligió un diseño de investigación que permita analizar y comunicar los resultados obtenidos a través de la descripción de cada realidad y de los procesos desarrollados, atendiendo a estos factores, este diseño de investigación permitirá lograr una comprensión amplia sobre la implicación de estrategia pedagógicas sociales inclusivas, pretendiendo centrar en pocos casos específicos para profundizar más en el conocimiento de la realidad estudiada e identificar distintos procesos interactivos que pueden permanecer ocultos en estudios con grandes muestras.

## **5.2 Diseño del estudio de caso**

Para la elaboración y diseño de este estudio de caso se proponen cuatro componentes importantes para su realización basándonos en los propuestos por Yin, 1989, los cuales son:

- ❖ Diseño del Estudio de Caso
- ❖ Recopilación de la información
- ❖ Análisis de la información
- ❖ Redacción del informe



### **5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

#### **5.3.1 La entrevista**

Una de las técnicas más utilizadas en investigación para la recolección de los datos es la entrevista se puede definir cómo “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983) mediante ésta una persona (entrevistador), solicita información a otra (entrevistado) además, la entrevista puede ser uno de los instrumentos más convenientes para obtener información, Canales (2006) define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p. 163), para el autor, esta técnica de recolección de datos es considerada como un enfoque interaccionista entre el entrevistador y los participantes.

De acuerdo con sus objetivos y con el procedimiento utilizado para realizar las entrevistas estas pueden ser: entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas, entrevistas no estructuradas.

El tipo de entrevista que se utilizó en la investigación para la recolección de la información y de ese modo elaborar las perspectivas de los participantes relacionándolas con las preguntas de la investigación, fue la entrevista semiestructurada. Las entrevistas realizadas a los docentes, permitieron explorar sus percepciones sobre autismo, inclusión y estrategias pedagógicas inclusivas.

Antes de realizar las entrevistas a los docentes, se especificó el objetivo de la investigación y la información definida que fue requerida de los entrevistados. Las preguntas fueron estructuradas dentro de la entrevista y guiadas por las preguntas de la investigación. Cabe

señalar que se fue flexible con los entrevistados para que se expresaran libremente y así escuchar sus comentarios.

### **5.3.2 La observación**

Rodríguez (2011) plantea que observar, en el lenguaje corriente apunta a mirar y estudiar algo detenidamente, concentrando nuestra atención en aquello que nos proponemos conocer, de este modo se refiere a que todos nuestros sentidos ejercen plenamente todas sus posibilidades, capturan lo que no descubre una mirada casual o impremeditada, aprehenden una multitud de datos que de otro modo no llegaríamos a hacer plenamente conscientes. A lo que el autor infiere es a que la observación va más allá de una mirada, es detenerse al análisis de lo observado para obtener una comprensión lógica del fenómeno que se pretende observar.

La observación es una herramienta de gran utilidad para el investigador, permitiéndole recopilar la información de diferentes situaciones en un momento específico en un espacio y tiempo determinado (Patton, 2002). Las observaciones pueden realizarse durante el trabajo de campo.

En la presente investigación, se utilizó la observación semiestructurada con los investigadores como participantes activos, puesto que, el objetivo principal de estas observaciones fue entender las interacciones de la niña con TEA, sus compañeros y maestros en el aula con participación en las clases. Las observaciones se llevaron a cabo en escenarios naturales, el salón de clases y la Institución Educativa 24 de mayo.

### **5.3.3 Revisión bibliográfico – documental**

Para la presente investigación se implementó también la modalidad de investigación bibliográfica-documental. La implementación de esta modalidad para el análisis científico, con el

uso de fuentes primarias y documentos, como el proyecto educativo institucional, las políticas inclusivas colombianas y su relación con la enseñanza, desarrollo y propuestas sobre autismo, sus funciones, ventajas y otros criterios relacionados.

Como lo especifica Arias (2012) En una investigación se utiliza la modalidad de investigación bibliográfica- documental para detectar, ampliar y profundizar diferentes enfoques, teorías conceptualizaciones y criterios de diversos autores sobre este trabajo en documentos seleccionados dentro del aspecto bibliográfico que permitió una recopilación de la información dentro del marco de la investigación científica, lo que implica que la presente investigación se nutra de fuentes primarias y secundarias como libros, documentos, registros, cuadros de observaciones, revistas, periódicos, internet y otras publicaciones.

A su vez, la investigación bibliográfica permite, entre otras cosas, apoyar la investigación que se desea realizar, evitar emprender investigaciones ya realizadas, tomar conocimiento de experimentos ya hechos para repetirlos cuando sea necesario, continuar investigaciones interrumpidas o incompletas, buscar información sugerente, seleccionar los materiales para un marco teórico, entre otras finalidades.

#### **5.3.4. La lista de chequeo (checklist)**

Las listas de chequeo (checklist) es una de las herramientas metodológicas que se utilizan en los trabajos informativos para lograr verificar la información obtenida, teniendo en cuenta que son de gran ayuda para el investigador como afirma Oliva (2009) las listas de chequeo son dispositivos metodológicos y nemotécnicos que reducen la complejidad, para comprobar solamente los elementos importantes y con ello reducir errores de omisión .La realización de esta lista le dará al investigador fácil acceso a la información obtenida y de ese modo verificar el

grado de cumplimiento de las preguntas realizadas y a su vez la veracidad de las mismas y así al momento de tabular la información requerida por los entrevistados, el grado de cumplimiento de estas sea el esperado.

Casal también dice que las checklist son un conjunto de directrices, en forma de cuestionario que deben tenerse presente desde el inicio de un proyecto. En consecuencia, las listas de chequeo se componen de una serie de ítems, factores, propiedades, aspectos, componentes, criterios, dimensiones o comportamientos necesarios de tomarse en cuenta para realizar una tarea, controlar y evaluar detalladamente el desarrollo de un proyecto, evento, producto o actividad. Dichos componentes se organizan de manera coherente para permitir que se evalúe de manera efectiva la presencia o ausencia de elementos individuales enumerados o por porcentajes de cumplimiento u ocurrencia (Oliva,2009).

Por lo dicho anteriormente las listas de chequeo son una serie de cuestionarios metodológicos que se utilizan para evaluar los criterios y la efectividad de la información que se ha consignado a través de preguntas, que sirven para evaluar y controlar la información obtenida de forma eficaz y de ese modo comprobar de manera correcta la importancia de la información relevante dentro de la información obtenida, haciendo con esto más fácil el acceso a la información y reduciendo el margen de error en el desarrollo de una investigación.

## **CAPÍTULO 6. PROCEDIMIENTO Y ANALISIS DEL CASO**

### **6.1 Participante del estudio**

La participante y principal protagonista de esta investigación es Daniela, una alumna de 10 años que cursó grado 5 de educación básica primaria en la Institución Educativa 24 de mayo, fue diagnosticada con autismo a los cuatro años de edad, cuando sus padres, mediante la observación, se dieron cuenta que la niña presentaba algunas dificultades. Entonces, fue llevada a un centro asistencial en donde se le practicaron estudios, con los cuales fue diagnosticada con el trastorno del espectro autista moderado. Desde allí ha sido tratada periódicamente.

En el momento de la realización de la investigación, Daniela es considerada por sus docentes como una niña, que necesita una atención especial por dicha dificultad, por lo que ella tiene conflictos para relacionarse con sus compañeros, causando con esto que la estudiante trabaje sola en el aula de clases, pero estas dificultades se presentan porque sus compañeros no quieren mantener relaciones afectivas con ella, por ser considerada como una niña diferente a ellos, de hecho en algunas ocasiones ella busca relacionarse con sus compañeros pero ellos no son muy afectivos con esta, por lo que se ofende muy fácil y es excesivamente sensible.

Daniela a pesar de manifestar este trastorno, no maneja un lenguaje ecolálico, por el contrario, tiene una buena intención comunicativa, buen léxico y manejo del vocabulario. También se puede evidenciar en ellas características como la creatividad e imaginación, aunque en ocasiones presenta dificultades en cuanto a la comunicación no verbal, por lo que ella no mantiene su mirada fija a sus interlocutores.

Haciendo referencia a su aprendizaje, Daniela no ha presentado ninguna dificultad hasta el momento en cuanto al área de lengua castellana, maneja un buen léxico y una buena

comprensión lectora, su único inconveniente es que algunas veces no logra mantener una concentración al momento de realizar las actividades dentro del aula.

Debido a estos inconvenientes, se vio la necesidad de plantear unas estrategias pedagógicas sociales para que Daniela logrará interactuar con sus compañeros y maestros, mediante un trabajo cooperativo donde se tomaron como punto de partida varios grupos de niños con los que ella logró tener afinidad a través de estrategias relacionadas con los géneros literarios como el narrativo, lírico y el dramático (cuentos, poemas y teatro).

Para lograrlo, cada grupo contó con la participación de niños más aventajados y otros menos dotados, con los cuales se trabajó de igual forma para que todos se relacionaran de manera conjunta y así lograr un ambiente idóneo para las relaciones interpersonales de la estudiante autista.

## **6.2 Antecedentes**

En septiembre del 2018 mediante la práctica docente I asignada por la Universidad de Córdoba como uno de los requisitos de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades Lengua Castellana, se realizó dicha práctica en la Institución Educativa 24 de Mayo, donde por medio de la observación y charlas con algunos de sus docentes se pudo evidenciar el caso de Daniela. Una niña autista quien presentaba dificultades para relacionarse con sus compañeros dentro del aula de clases y, según lo planteado por su directora de grupo, ella debía ser tratada de manera diferente; pero a su vez, no planteaba ninguna estrategia que ayudara a mejorar dicho inconveniente. Por esto nació la necesidad de implementar estrategias pedagógicas sociales relacionadas con el área de lengua castellana para fortalecer su aprendizaje individual y cooperativo.

Se planteó una metodología relacionada con el aprendizaje individual y cooperativo, puesto que dentro del PEI no se encontraron estrategias inclusivas relacionadas con dicha dificultad.

El plan de estas estrategias se llevó a cabo mediante la práctica docente en el área de lengua castellana en donde los géneros literarios se tomaron como punto de partida. El trabajo individual contó con la creación de cuentos, ofreciéndole a la alumna desarrollar su gran capacidad imaginativa, seguido de un teatro con títeres, en el que ella mostró más interés y empatía. Por estas razones, se decidió plantear estrategias que se relacionen con la enseñanza inclusiva en el aula. Conforme a esto, se decidió tomar el aprendizaje cooperativo como una parte importante en el proceso de inclusión donde sus compañeros y docentes serían los actores principales de este plan académico, en el que se dividió el salón en grupos de trabajo con los que ella lograra trabajar de forma conjunta; se establecieron cuatro grupos en promedio de 10 a 12 estudiantes.

### **6.3 Propósito del estudio de caso**

El interés por realizar este caso surge del deseo de querer mejorar la vida académica de la estudiante con Trastorno del Espectro Autista, además de la inquietud por desarrollar estrategias de tipo pedagógico y didáctico que sean adecuadas para dar solución al problema en mención. Por todo esto, se llevará a cabo este estudio de caso con el fin de proporcionar nuevas herramientas que permitan una mayor comprensión de un problema que aqueja a muchos tipos de estudiantes; no sólo de la Institución Educativa 24 de mayo de Cereté, sino de todo nuestro país.

## 6.4 Descripción del caso

Daniela es una alumna de 10 años que cursó quinto grado de educación básica primaria en la Institución Educativa 24 de mayo. Fue diagnosticada con autismo a la edad de cuatro años, cuando sus padres observaron que la niña presentaba algunas dificultades, fue entonces cuando decidieron llevarla a un centro asistencial donde se le practicaron estudios con el fin de determinar las dificultades que acarreaba. Después de realizado varios estudios, llegaron a la conclusión de que lo que ella presentaba era un trastorno llamado espectro autista moderado y desde ese momento ha sido tratada periódicamente.

Los padres, al saber de la condición de su hija, decidieron poner al tanto a la institución sobre el trastorno que presentaba, mostrando como soporte las pruebas y estudios que avalaban su condición, con el fin de que la institución matriculara a la niña como un caso especial, determinando con esto que los maestros fueran mucho más flexibles al momento de evaluarla.

El caso se les informó a las docentes de la institución, las cuales han venido trabajando con ella desde primero elemental hasta quinto de primaria, para que supieran como deberían trabajar con ella y qué metodología utilizar. Sin embargo, la institución no les generó la información indicada para aplicar metodologías de enseñanza y aprendizaje con este tipo de niños, ni mucho menos las maestras se prepararon para afrontar este reto.

En el aula de clases, la cual contaba con amplio espacio, buena ventilación e iluminación, se encontraban matriculados 38 estudiantes, los cuales estaban conformados por 15 niños y 18 niñas. Se evidenciaron dificultades de todo tipo, como indisciplina, comportamientos violentos en algunos niños, bullying, desatención al momento de dar la clase y desorden a nivel grupal. Todo esto lo observaba la docente, desde su escritorio y en ocasiones, cuando el aula se



salía de control, se paraba y los gritaba a todos, amenazándolos con llevarlos donde el rector y así lograr que se quedaran quietos en sus puestos y en silencio para poder seguir con la actividad que se desarrollaba en ese momento.

También se encontraron estudiantes con un muy buen rendimiento académico y con comportamientos muy respetuosos, a pesar de ser el aula muy diversa. Entre esos estudiantes se encontraba Daniela, quien era muy solitaria y apática a sus compañeros, quienes en algunos casos no querían trabajar con ella por ser un poco retraída y sensible ante cualquier acontecimiento que se presentara por parte de ellos, excluyéndolas de las actividades grupales y sociales.

Daniela, no compartía periodos de juegos durante el descanso ni actividades grupales con otros niños. También presentaba muchas quejas a los docentes sobre sus compañeros. Demostraba conductas repetitivas y el tema que le gustaba eran los cuentos infantiles que ella imaginaba, expresándose con claridad, con una correcta pronunciación al momento de hablar de ellos.

En cuanto al tema de las actividades, la metodología era muy pobre por parte de la docente. La mayor parte de las actividades se realizaban a través de libros y cada quien las desarrollaba en su respectivo puesto, y pocas veces las realizaban en grupo.

Si era necesario, las instrucciones de algunas actividades se escribían en el tablero para que aquellos que no captaban bien el dictado o no tenían el libro de actividades, lo logaran escribir. Daniela era una de esas estudiantes que no captaban muy bien el dictado y era porque las lecciones se dictaban muy rápido, sin procurar que ella se quedaba y tenía que pararse a

decirle a la docente, que por favor le repitiera lo dicho, para poder seguir el ritmo. Ocasionando con esto frustración de no poder seguir escribiendo, provocándole mal humor.

En el salón la rutina era monótona, pues en cada clase se presentaba la siguiente estructura: un inicio del tema, donde se indagaba sobre los conocimientos previos que estos tenían. Una actividad en clase, la cual se realizaba de forma individual y en algunos casos grupales, terminando con tareas para realizar en casa.

Esta rutina creaba un ambiente poco motivador que no favorecía su integración al aula y a su grupo de trabajo y que, para Daniela, que presenta el trastorno del espectro autista, era desfavorable, porque son prescindibles por parte del maestro metodologías más activas que motiven la integración de la alumna al grupo de trabajo mediante estrategias pedagógicas sociales para la inclusión.

Debido a esto, nació la necesidad de implementar estrategias pedagógicas sociales para la inclusión de este tipo de estudiantes, encaminadas al mejoramiento del nivel académico y de socialización se tomó como punto de partida el tema de los géneros literarios establecidos en el programa académico de la Licenciatura en Lengua Castellana. Con base en ello se planearon diferentes metodologías como el trabajo individual y el grupal, formando con esto las estrategias pedagógicas sociales para la inclusión de la niña autista las cuales además de ser impartidas a los educandos servirían como estrategia para mejorar la calidad educativa dentro del aula de clase de la estudiante con autismo.

Las estrategias inclusivas individuales y cooperativas que se desarrollaron fueron: a) el cuento: ventana hacia lo real; b) la poesía como expresión del lenguaje; c) el teatro: expresión, reflexión y realismo. Cada una de estas estrategias comprenden aspectos sociales, que integran

de manera general a todos los involucrados del aula, logrando un mayor entendimiento de las capacidades que posee Daniela.

Para la primera estrategia, titulada. El cuento: ventana hacia lo real, se planteó en primer lugar, la teorización del tema (el cuento) la estructura del cuento, partes del cuento, de qué trata y cómo hacer un cuento. Luego de que se haya aclarado todo lo referente al tema, se les propuso la siguiente actividad en donde tenían que realizar un cuento, pero de su autoría. lo cual llamó la atención de Daniela, quien al terminar la clase se acercó y comenzó a decir que le gustaban mucho los cuentos porque en su casa había muchos libros de cuentos que su papá le había comprado. Mostrando interés en el tema. Para la siguiente sesión, cada alumno trajo su cuento en donde se encontraban todo tipo de aventuras e historias.

Luego de revisar los cuentos, se les dijo de nuevo, que crearan otra historia, pero esta vez con los siguientes temas: la indiferencia, la amistad, el amor y el compañerismo.

Entre los cuentos realizados se encontraron en la gran mayoría los temas de la amistad y el amor. Aunque algunos escribieron sobre el compañerismo y la indiferencia; encontrándose dentro de estos últimos temas el cuento realizado por Daniela, en donde se presentaba la historia de un gallo que era solitario y no tenía amigos, ni gallinero o gallinas a quienes cantarles.

A sus compañeros le causó mucha impresión la historia de Daniela y algunos se sintieron tristes por el pobre gallo que no tenía amigos ni casa, ganándose el aplauso de ellos.

Con esta primera estrategia, se logró un acercamiento previo de los alumnos hacia Daniela, reconociéndola como una buena escritora de cuentos, y a su vez, Daniela compartió otros cuentos con algunos compañeros que se le acercaron para hablar del cuento del gallo.

La segunda estrategia planteada (la poesía como expresión del lenguaje) se realizó de la siguiente manera. Al salón de clases, se les llevó un poema escrito en una gran cartulina para tener la atención de todos, incluyendo la de Daniela. Después, con marcadores de diferentes colores, se resaltaban las partes del poema, como el título, los versos y la rima, indicándoles también que los poemas sirven para expresar sentimientos de amor, tristeza, soledad y alegría entre otros.

Se les preguntó que, si se sabían algún poema, por favor lo compartieran con el grupo. Algunos salieron y los dijeron, mostrando en esta actividad poca recepción por parte de Daniela.

Para la segunda sesión del tema en cuestión, se siguió la misma metodología del cuento.

Pero esta vez se trabajó de forma grupal. Una vez en el salón de clases, se les pidió que formaran parejas; a cada pareja se le entregó un poema corto, en donde deberían leerlo y después declamarlo a su compañero.

Cuando llegó el turno de Daniela y su compañero Richard de declamar el poema, ella se sintió apenada, estática y mostrando apatía a lo que decía y hacía su compañero, aunque este la incentivara para que declamara como él lo hacía.

En esta actividad no se obtuvo una respuesta significativa por parte de Daniela, siendo indiferente al tema y no prestándole atención a sus compañeros cuando realizaban la actividad.

En la tercera estrategia (el teatro: expresión, reflexión y realismo) se trabajó de manera diferente a las dos estrategias anteriores. En esta estrategia, se contó con el apoyo de la docente encargada del área de lengua castellana y la directora de grupo, estas al ver que Daniela en la primera estrategia mostró interés y además tuvo un acercamiento más próximo a sus

compañeros, decidieron ser parte de esta nueva estrategia, en la cual estarían involucrados todos los alumnos del grado de Daniela.

Para la realización de esta estrategia, primero se les habló sobre el género dramático y sus características, seguido de varios ejemplos donde se evidenció el tema (el teatro de sombras, el guion, la dramatización, la comedia). En segunda instancia, se planeó una puesta en escena con títeres, en el que el tema fundamental fuera el compañerismo; seguido de un video que presentaba el teatro de sombras. Terminada la sesión de clases, Daniela tomó los títeres y mediante su imaginación recreó la historia con personajes diferentes, y sus compañeros manifestaron un gran interés por lo mostrado. Al observar que esta actividad había tenido un impacto en ellos y en especial en Daniela, se les propuso ser parte de una obra de teatro, a lo cual reaccionaron de manera eufórica por la noticia y todos estuvieron de acuerdo, hasta Daniela que, en su apatía sobre las actividades grupales, dio un pequeño brinco y sugirió algunos cuentos para escenificar. Para la realización de estas puestas en escenas, se planeó con las docentes integrar a Daniela en todos los grupos conformados para las escenificaciones, y saber en cual de esos grupos se sentiría más cómoda puesto que se trabajarían el teatro de sombra y una dramatización.

Se planeó lo siguiente: dividir el salón en cuatro grupos, de los cuales tres realizarían dramatización y un grupo haría teatro de sombras, por lo que Daniela fue rotada entre esos grupos, hasta encajar en el grupo que realizaría la dramatización de Caperucita roja, ya que esta era una de sus historias favoritas.

Durante varias sesiones de trabajo se puso en marcha la socialización de esta actividad y para salir de la monotonía del salón de clases, se realizó la actividad en el auditorio de la escuela, en donde se invitaron a algunos padres de familia, para que fueran parte del proceso.

Una vez allí, se adecuó el auditorio con cortinas, sillas y música, para ambientar tanto a los alumnos participantes de las puestas en escenas, como a los padres de familia invitados. Luego de la preparación, se llevaron a cabo las dramatizaciones de los grupos, quienes a pesar de ser la primera vez que se enfrentaban a este tipo de actividades, se desempeñaron muy bien.

En cuanto a Daniela, se encontró que se desempeñó de igual forma, pues al principio no fue nada fácil, ya que no quería ser parte de los grupos de trabajo, pero como sus compañeros ya habían visto de lo que era capaz de hacer, querían que participara en sus grupos. Sin embargo, el que más le llamó la atención fue el grupo que interpretaría Caperucita roja, por estar en él Juan Manuel, siendo él, el único de sus compañeros con que ella se relaciona más.

También, la ayuda de su padre fue fundamental en este proceso. Ayudó a que Daniela se aprendiera los diálogos de la puesta en escena y, adquiriendo el vestuario que necesitaba. ella terminó siendo Caperucita roja.

Al ver que esta actividad había sido todo un éxito y que se logró en cierta medida el proceso de socialización con su grupo de trabajo, la docente directora de grupo sugirió llevar esa dramatización a un acto cívico donde se les mostraría a todos los docentes, directivos y cuerpo estudiantil, las habilidades que presenta Daniela en cuanto a las capacidades intelectuales y sociales que posee, a pesar de presentar el Trastorno del espectro Autista.

Al finalizar el acto cívico, Daniela recibió reconocimientos por parte de sus compañeros, quienes la abrazaron y felicitaron por ser parte del grupo. En cuanto a los docentes, estos se asombraron de las capacidades kinésicas, lingüísticas y sociales que mostró durante todo el proceso de las actividades.

Después de realizadas las actividades estratégicas, se mostró un cambio significativo de Daniela hacia sus compañeros y viceversa, quienes la aceptaron dentro del grupo estudiantil, como parte activa del proceso escolar, aunque no completamente, pero manteniendo de forma general una aceptación de esta como eje primordial en la realización de actividades.

### **6.5 Análisis y discusión**

Según Jiménez (2011), La inclusión de un niño con trastorno del espectro autista al sistema educativo permite “la disminución de los trastornos del comportamiento y desarrollo de las capacidades útiles, a pesar de la persistencia de los déficits fundamentales” en cuanto a esto, se precisa la importancia de incluir a niños con TEA al sistema escolar. Para que se logre esta inclusión tanto a nivel educativo como social, es necesaria la participación de docentes, estudiantes y padres de familia como entes activos y participativos del proceso pedagógico de los niños con TEA, logrando que el estudiante cree lazos afectivos más fuertes con sus compañeros, y de ese modo, vincularlos dentro de las actividades, desarrollando sus capacidades tanto sociales como educativas.

Para lograr desarrollar dichas capacidades, el docente debe crear estrategias que se encaminen al mejoramiento de dicho trastorno, de acuerdo con Wilches, K (2015), quien afirma “que no solo se hace necesario el establecimiento de estrategias didáctico-pedagógicas, sino también, la puesta en marcha de estrategias inclusivas, capacitando al educador de acuerdo a las necesidades educativas de los educandos”. Lo que se pretende, por parte de los docentes, es brindarles capacitaciones relacionadas con el trastorno del Espectro Autista, para que estos, al trabajar con la niña autista, posean la capacidad de implementar estrategias que encaminen al mejoramiento del proceso educativo y socialización de esta alumna; cabe señalar que durante el desarrollo de las estrategias, las docentes involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

de Daniela, sólo dos de estas, participaron de manera activa en la implementación de las estrategias.

La participación de estas docentes fue dinámica y activa, a pesar de no contar con los conocimientos previos sobre autismo y estrategias sociales inclusivas. Para este caso, las maestras se encontraban motivadas, puesto que, ya podían evidenciar logros significativos de las estrategias dirigidas a la inclusión social de la alumna con TEA.

Las estrategias pedagógicas sociales para la inclusión de niña autista al grado quinto de la Institución Educativa 24 de mayo, arrojó que el trabajo grupal como individual incidieron en su proceso de socialización e inclusión, dentro y fuera del aula de clases.

En cuanto a la primera estrategia, la cual fue de trabajo individual, Daniela se mostró participativa y emocionada. Pues, esta actividad la sacó de su zona confort, ya que el cuento era una parte fundamental en su vida, puesto que, de pequeña su papá le leía cuentos, y con esta primera estrategia social pondría de manifiesto su capacidad imaginativa, dando muestra de lo que guardaba para sí y gracias a esta capacidad imaginativa, tuvo un primer acercamiento hacia sus compañeros, los cuales se sorprendieron de su capacidad de creación.

Para la segunda estrategia, la cual se trabajó en grupos informales de aprendizaje cooperativo, Daniela no mantuvo la atención requerida para trabajar el tema a desarrollar, aunque se llevó material visual para el cumplimiento de los requisitos de la clase, mostró poco o nulo interés en dicha actividad.

Se puede decir que esta segunda estrategia no dio resultados en cuanto al proceso de socialización e integración a un grupo mínimo de trabajo, puesto que se esperaba una respuesta



positiva al relacionarse con un niño de características alegres y muy participativo, pero Daniela se mostró estática y penosa por lo que sucedía con su compañero y la actividad desarrollada.

En la tercera estrategia, se trabajó con grupos de aprendizaje cooperativo, puesto que estos grupos serían parte importante de este proceso para esta última estrategia, la cual se tuvo como apoyo metodológico el material visual (títeres y video). En esta actividad se obtuvo una respuesta positiva por parte de Daniela y sus compañeros, quienes mostraron mucho interés por el tema. Al ver que su respuesta fue positiva se realizó una actividad en la que estos se integraron de manera activa dentro del proceso de aprendizaje, logrando con esta su integración social y participativa. A pesar de que ella estuvo de acuerdo en participar en la actividad propuesta, fue un proceso muy lento, ya que ella es muy penosa y no se sentía completamente cómoda.

Luego de aplicadas estas estrategias pedagógicas sociales inclusivas, se observaron cambios favorables en cuanto a conductas individuales y grupales. De manera individual, Daniela se mostró mucho más participativa, aunque por supuesto, demuestra inseguridad para conversar cuando está el grupo completo puesto que al realizarse preguntas no responde a estas. Pero al momento de trabajar en grupos manifiesta agrado al realizar estas actividades grupales.

Por otra parte, su proceso de socialización ha mostrado avances, ya que se muestra más dispuesta y tolerante al estar con otros niños, sintiéndose a gusto al estar con ellos porque interactúa con ellos por periodos cortos.

Aunque se observan avances, todavía manifiesta muchas deficiencias en cuanto a la adquisición de conductas esperadas, con respecto a las habilidades sociales.

## CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 7.1. Entrevistas aplicadas a docentes

En este capítulo se analizan los datos extraídos de las entrevistas realizadas a las docentes, donde se indagó el conocimiento que poseían sobre autismo, estrategias pedagógicas inclusivas y cómo dar aplicación a dichas estrategias.

También se realizó y analizó el PEI de la fraternidad, utilizando una lista de chequeo (checklist) para conocer el control de políticas y estrategias pedagógicas inclusivas dentro del proyecto educativo institucional (PEI) en la Institución Educativa 24 de mayo de Cereté.

**Tabla 1. Pregunta 1**

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Qué sabe usted acerca del autismo?	(Nada)	Que es un comportamiento que no es adecuado a la edad de determinado niño, ellos van manifestando este comportamiento a medida que crecen	Muy poco	No tiene conocimiento acerca del tema, aunque han realizado charlas sobre dificultades en los niños	Que es una dificultad de aprendizaje

De acuerdo a la primera pregunta de las entrevistas realizadas a los docentes, el cual hace referencia sobre ¿qué sabe usted acerca del autismo? en lo cual se encontró lo siguiente.

Las docentes entrevistadas no conocen lo que es el autismo.

El autismo es un problema neurobiológico que afecta el desarrollo del niño, y que se caracteriza por la alteración de las interacciones sociales, el comportamiento y acciones repetitivas. Las docentes no tienen conocimiento, ni poseen un concepto claro sobre autismo,

particularidad que afecta la socialización, comunicación e imaginación de los estudiantes, debido a esto, se deben capacitar a los maestros en este trastorno.

**Tabla 2. Pregunta 2**

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño?	Los niños que presentan este trastorno llegan a la escuela recomendados por un especialista y sabiendo eso, ya sabemos cómo tratarlos	Piaget, Golber. ellos dan una mirada algo general, pero un autor en específico no he leído	No he consultado ningún autor. Lo poco que sé es por las capacitaciones que hacen y charlas que he escuchado por ahí	No conoce autores, sólo por algunas capacitaciones que nos ha dado la institución han mencionado un poco el tema	Autores no he leído que se relacionen con el autismo, pero conozco autores como Piaget, también creo que Vygotsky y por las charlas que dan aquí en el colegio

De acuerdo a la segunda pregunta de las entrevistas realizadas a los docentes, el cual, hace referencia sobre ¿qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño? en lo cual se encontró lo siguiente.

Muchas de las respuestas de las entrevistadas no llegaron a ser concisas sobre la pregunta, mostrando una baja comprensión sobre el tema, dando como resultado que las docentes entrevistadas no conocen autores que describan el autismo, ni de qué se trata y de cómo tratarlo, para que los afectados mantengan una buena relación social.

**Tabla 3. Pregunta 3**

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela?	Se realizan actividades grupales en donde compartan todos los alumnos por igual (no define ninguna estrategia)	Para esos niños se utiliza la clase personalizada, es decir, luego de dictar el tema le digo a esta niña como debe hacer la actividad a realizar de ese tema y luego de hacerlo me lo muestran y yo doy mi visto bueno	(Planteo el dialogo con sus compañeros cómo: 1) no estando ella dentro del salón y así le explico a los niños como deben comportarse con ella y 2) después hablo con todos ellos ya incluyéndola y tratándola como si fuera cualquier niño del salón)	Trato de dictarle el tema de la clase a ella por aparte para que le quede claro	Pues, yo trato de ser más directa con ella, pero, para hacerlo la llamo y le digo como tiene que hacer las actividades para que las haga bien

De acuerdo a la tercera pregunta de las entrevistas realizadas a los docentes, la cual hace referencia sobre ¿qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela? Se encontró lo siguiente.

Las docentes no utilizan estrategias pedagógicas concretas para el proceso de enseñanza y socialización de la niña.

Las docentes entrevistadas trabajan con actividades específicas con la niña, en donde se individualiza su enseñanza sin ninguna integración al grupo de trabajo, con la falsa creencia de que ese tipo de metodología le ayudará en su proceso de enseñanza y socialización.

**Tabla 4. Pregunta 4**

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿En qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas?	No tiene ningún modelo pedagógico a seguir	yo soy pedagoga y nos enseñaron muchas estrategias para tratar a niños con discapacidad y comportamientos inadecuados y con el autismo no nos metimos en el tema porque eso es más con psicología	no sigo ninguna estrategia modélica porque me baso en lo poco que se sobre cómo tratar este tipo de casos en el salón	no se rige por ninguna estrategia modélica	no se rige por ninguna estrategia modélica

De acuerdo a la cuarta pregunta de las entrevistas realizadas a los docentes, el cual hace referencia sobre ¿en qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas? Se encontró lo siguiente.

Las docentes no utilizan técnicas, ni estrategias modélicas para su aplicación. Aunque algunas previamente hayan investigado metodologías especiales para trabajarlas y aplicarlas, la realidad es que se encuentran muy lejos de entender de qué se tratan las estrategias pedagógicas inclusivas y por eso es necesario capacitarlas en cuanto a trabajo con estudiante autista se refiere.

**Tabla 5. Pregunta 5**

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Cómo procede para dar aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	No tiene conocimiento de cómo dar aplicaciones a estrategias	Personalizado porque lo importante es que, el estudiante capte lo que uno quiere que capte y no lo que le está rodeando	Todo lo que hago en mis clases lo hago a través del dialogo para que todos entiendan y si hay inconformidades respecto a algo entre todos lo resolvamos y en cuanto a temas académicos tratar a todos por igual, porque todos están en la capacidad de aprender sí sea a pasos lentos peros se logra el objetivo.	Lo mismo, luego de dictar el tema, lo repito para que le quede más claro	Lo mismo, trato de que sea una clase personalizada, aunque, con tanto muchacho se dificulta

De acuerdo a la quinta pregunta de las entrevistas realizadas a los docentes, el cual hace referencia sobre ¿en qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas? Se encontró lo siguiente. Las docentes no tienen un conocimiento claro de cómo aplicar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que sus respuestas no daban muestra de ninguna metodología, mucho menos hablaron de algún tipo de estrategias que ellas utilizaran. Para estas, la mejor forma de impartir el conocimiento es a través del aprendizaje tradicional.

En las entrevistas realizadas a los docentes se pudo evidenciar que tienen poco conocimiento relacionado con el trastorno del espectro autista. Para ellos dicha dificultad se asemeja a problemas de aprendizaje, el cual debe ser tratado de acuerdo al problema que presente con estrategias que sean necesarias para ello.

Enfocarse en el autismo conlleva a realizar estrategias muy específicas en donde se logre un aprendizaje fuera de los parámetros establecidos en la institución educativa. Con respecto a la estudiante con TEA, los docentes toman como punto de partida, de que a pesar de sus dificultades, es una niña que tiene la capacidad de aprender a través de estrategias que le ayuden a interactuar en el aula y en el grupo de trabajo como lo dicho por la docente Paulina (entrevista número 3) la cual afirma que todos los alumnos tienen la capacidad de aprender del mismo modo y que al promover el diálogo de las actividades a realizar en el aula, todos podrán ayudarse y así dar solución a interrogantes de algún tema en específico.

También afirma que tiene la capacidad de instruirse para realizar independientemente de los demás, actividades que comprometen su creatividad, pues no se trata de un rasgo genético, sino que la conforman una serie de características que ella posee como la curiosidad, la imaginación y el entusiasmo.

A pesar que la docente no está muy preparada con relación al tema del autismo, se encontró que a través de sus años de experiencia y la poca capacitación que se le da, muestra iniciativa al momento de afrontar lo desafiante que puede llegar hacer la enseñanza a la niña con TEA.

No todos los docentes a los que se entrevistaron piensan lo mismo, a diferencia de las repuestas conseguida por la docente anterior, se constató que al resto del cuerpo docente que ha interactuado o aún interactúa con la alumna que presenta el TEA, aludiendo que es una niña que presenta este trastorno y que pocas veces se puede hacer mucho por estos niños, y al no tener el conocimiento suficiente sobre el autismo, ni mucho menos las herramientas necesarias, se les dificulta para ellos, comprender y atender las necesidades educativas necesarias requeridas.

Las entrevistas arrojaron que las docentes no poseen por lo menos un conocimiento básico de lo que es el autismo y su incidencia en los procesos de aprendizaje; a lo preguntado sobre ¿qué sabe usted acerca del autismo? Las cinco docentes entrevistadas respondieron de forma desacertada, indicando que no saben qué es o de qué se trata. En cuanto a la pregunta sobre si ¿conocían o han consultado autores sobre el trastorno llamado autista y cuál es su incidencia en los procesos de socialización de un niño? Se obtuvo de las cinco docentes una sola respuesta que se acercaba asertivamente a lo preguntado, pero no por completo, sólo mencionó a algunos autores que estudiaron dicho trastorno, pero no profundizó sobre el autismo; los otros cuatro docentes respondieron que no han consultado a ningún autor.

Continuando con las preguntas, se encontró las relacionadas con estrategias que puedan manejar los docentes para: 1) orientar el proceso de socialización de la alumna que presenta TEA. 2) ¿en qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas y 3) ¿cómo procede para dar

aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Con las respuestas de estas preguntas por parte de los docentes, se encontró que ninguna de ellas maneja un concepto claro de qué es una estrategia y mucho menos de cómo dar aplicación a una, dando cuenta que si no manejan un concepto claro de estrategia, estas docentes no están en la capacidad para implementarlas en el aula de clase asumiendo que se basan en su experiencia para trabajar con niños con cualquier tipo de trastorno, pero se debe tener en cuenta que a pesar de no contar con estrategias, algunas docentes utilizan el diálogo con sus estudiantes para que estos le sean de apoyo en el proceso de aprendizaje de la niña con TEA. Para estas docentes el diálogo es primordial en los procesos de enseñanza y si se trata de niños con dificultades lo mejor es que las actividades sean personalizadas para que aprendan mejor y al mismo ritmo que sus demás compañeros.

## 7.2. Lista de chequeo aplicada al PEI

Análisis sobre el control de políticas y estrategias pedagógicas inclusivas dentro del proyecto educativo institucional (PEI) en la Institución Educativa 24 de mayo de Cereté.

Capacitación y estrategias pedagógicas (docentes)

Tabla 6. Indicador 1

INDICADOR	PEI
¿Se encuentran capacitados los docentes para trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales?	<p><b>CAPACITACIÓN DE DESARROLLO PERSONAL</b></p> <p>La institución educativa crea y promueve el desarrollo personal y profesional del equipo docente y administrativo a través de capacitaciones y mecanismos implementados por el mismo con miras a la presentación de un servicio eficiente y oportuno. dentro de estos mecanismos están la existencia de un comité pedagógico encargado de orientar diferentes temas pedagógicos y tecnológicos del personal docente y administrativo. Dichos procesos se socializan y evalúan mediante algunos instrumentos de fiscalización.</p>



De acuerdo al primer ítem de la lista de chequeo, el cual hace referencia a la capacitación y estrategias pedagógicas de los docentes se encontró el primer indicador sobre ¿si están capacitados los docentes para trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales? Se encontró dentro del programa educativo institucional lo siguiente.

La Institución promueve el desarrollo profesional de los educadores mediante mecanismos de capacitación implementados por la Institución para brindar un servicio eficiente y oportuno. Para que las capacitaciones se lleven a cabo dentro de la institución existe un comité pedagógico que orienta temas de pedagogía y tecnología hacia los docentes y administrativos, los cuales se socializan y evalúan mediante algunos instrumentos de fiscalización.

Con lo anterior se demostró que existen capacitaciones que ilustran el quehacer docente y favorecen a su práctica profesional, pero, por otro lado, no muestran ni aclaran qué tipo de capacitaciones reciben y referentes a qué situaciones se deben capacitar para afrontar los retos que presentan las aulas de clase, en este caso, al reto de la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con el decreto 366 (2009) artículo 3º parágrafo 2, en donde dice que la institución deberá desarrollar programas de formación docente y de otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social.

Con relación a lo anterior, en el PEI no se delimita la importancia de capacitar a los docentes de acuerdo al grado de complejidad que atañe la educación inclusiva sobre cómo enseñar a niños con necesidades educativas especiales, ya sean con trastornos específicos de

aprendizaje, trastorno por déficit de atención, discapacidades físicas, visual, auditiva y autismo, con el fin, de brindar un servicio eficiente y oportuno.

**Tabla 7. Indicador 2**

INDICADOR	PEI
¿Existen estrategias pedagógicas que ayuden a trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales?	<p><b>LOS DOCENTES EMPLEAN ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE SUS PRÁCTICAS</b></p> <p>El aprendizaje se aborda a partir de situaciones que llevan a los estudiantes a ampliar sus conocimientos intuitivos y aplicarlos para comprender situaciones cada vez más complejas. Desde esta perspectiva se supera la barrera de la concepción de la simple transmisión y memorización de contenidos a favor de una pedagogía donde el estudiante es capaz de tomar decisiones acertadas, dentro y fuera de la Institución en la medida en que se alcanzan situaciones concretas, en la ejecución de estrategias creativas, flexibles y responsables que le permitan aprender a leer el mundo, interactuar y presentar alternativas de solución.</p> <p>Reiteramos la aplicación del aprendizaje cooperativo a través de las diferentes actividades del programa de estudios de cada área, ya que esta estrategia de interacción grupal contribuye a que el aprendizaje sea significativo.</p>

Siguiendo con los indicadores del primer ítem, el segundo indicador ilustra lo siguiente ¿existen estrategias pedagógicas que ayuden a trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales? Esto implica que.

De acuerdo a la metodología de enseñanza que presenta el PEI, los docentes emplean estrategias pedagógicas en el desarrollo de sus prácticas basándose en el aprendizaje significativo tomando al estudiante como un sujeto capaz de tomar decisiones acertadas, dentro y fuera de la Institución en la medida en que se alcanzan situaciones concretas, en la ejecución de estrategias creativas, flexibles y responsables que le permitan aprender a leer el mundo, interactuar y presentar alternativas de solución.

Partiendo de esta consigna cabe anotar que no se presentan estrategias pedagógicas inclusivas o que vayan dirigidas hacia la población con necesidades educativas especiales. el PEI

presenta estrategias pedagógicas de tipo cooperativo, en donde el docente parte de este esquema para realizar actividades en grupo y con esto satisfacer las necesidades curriculares de su área, dejando de lado los criterios pedagógicos necesarios para trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales.

Por lo anterior, los docentes deberían realizar e incorporar cambios en sus planes de estudio como lo indica el decreto 366 (2009) artículo. 3º párrafo 3, “incorporar en los planes, programas, y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas inclusivas producidos por el Ministerio de Educación Nacional.

**Tabla 8. Indicador 3**

INDICADOR	PEI
¿Existen proyectos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales?	<p><b>PROYECTOS</b></p> <p>El énfasis de la institución educativa 24 de mayo es LECTOESCRITURA y está relacionado directamente con el área de lengua castellana, para su ejecución se realizan actividades en conjunto con los proyectos MIL MANERAS DE LEER- PRENSA ESCUELA VINCULADO AL PERIÓDICO MERIDIANO DE CÓRDOBA entidad que ha resaltado el trabajo que se realiza con los educandos, además se desarrollan eventos institucionales para mejorar las competencias comunicativas y que están relacionados con el proyecto.</p> <p><b>PROYECTOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS AL ÉNFASIS</b></p> <p>democracia y convivencia ciudadana, utilización del tiempo libre, educación sexual, educación ambiental, prevención de drogadicción, prensa escuela, lecto escritura.</p>

Tercer indicador del primer ítem ¿existen proyectos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales? En el programa educativo institucional se estipula lo siguiente.

El énfasis de la institución educativa 24 de mayo es lectoescritura y está relacionado directamente con el área de Lengua Castellana. Para su ejecución se realizan actividades en conjunto con los proyectos mil maneras de leer- prensa escuela vinculado al periódico meridiano de Córdoba. Otros proyectos asociados al énfasis son: utilización del tiempo libre, educación sexual, educación ambiental, prevención de drogadicción, prensa escuela, lecto escritura.

El plantel educativo presenta una serie de proyectos acordes con sus objetivos de formación permanente tanto en lo personal, cultural, social y axiológico, promoviendo en los alumnos una concepción integral del ser humano, de su dignidad, derechos y deberes.

En cuanto a proyectos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales se mostró que estos no existen y al no existir evidencia empírica de proyectos pedagógicos inclusivos, no se lleva acabo lo dictaminado en la ley 361 de 1997 cap. 2. artículo. 10.

El Estado colombiano en sus instituciones de educación pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para la persona con limitaciones, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales, por consiguiente, el proyecto educativo institucional de los establecimientos que atienden educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, incluirá proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal. (Decreto 2082, 1996, Cap., 2. artículo. 7°).

**Tabla 9. Indicador 4**

INDICADOR	PEI
¿Existen mecanismos de verificación dentro del PEI que avalen las capacidades de los docentes para trabajar la educación inclusiva?	NO ENCONTRADO

Cuarto indicador del primer ítem ¿Existen mecanismos de verificación dentro del PEI que avalen las capacidades de los docentes para trabajar la educación inclusiva? Se encontró dentro del programa educativo institucional lo siguiente.

De acuerdo a la información anterior y a los resultados arrojados por cada uno de los indicadores del primer ítem sobre la capacitación y estrategias pedagógicas que deben manejar los docentes respecto a la educación inclusiva, se encontró que no existen mecanismos alguno de verificación que avalen las capacidades de los docentes para trabajar la educación inclusiva.

Aunque se hable de la existencia de un comité pedagógico encargado de orientar diferentes temas pedagógicos y tecnológicos del personal docente, no se evidencia interés alguno en individualizar y especificar con relación a qué temas pedagógicos se encarga dicho comité.

### **Ingreso y control de niños con necesidades educativas especiales**

**Tabla 10. Indicador 5**

INDICADOR	PEI
¿Existen niños con necesidades educativas especiales dentro de la institución?	NO ENCONTRADO

De acuerdo al segundo ítem de la lista en donde hace referencia al ingreso y control de niños con necesidades educativas especiales, se encontró el primer indicador sobre ¿existen niños con necesidades educativas especiales dentro de la institución? Se evidenció lo siguiente.

De acuerdo a la información obtenida del PEI, no se ve registrada la cantidad poblacional de niños con necesidades educativas especiales. Por tal motivo, se desconoce la existencia de los mismos.

**Tabla 11. Indicador 6**

INDICADOR	PEI
¿Existen controles al momento del ingreso de niños con necesidades educativas especiales?	NO ENCONTRADO

Siguiendo con los indicadores del segundo ítem, el segundo indicador el cual es ¿existen controles al momento del ingreso de niños con necesidades educativas especiales? Se encontró dentro del programa educativo institucional, lo siguiente.

Con base en la información del ítem anterior sobre la cantidad de niños con necesidades educativas especiales que se desconocen en la institución, el presente indicador se relaciona circunstancialmente debido a lo siguiente:

Si no existe un número específico que determine la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales. Por consiguiente, no existen controles que determinen el ingreso de estos educandos.

**Tabla 12. Indicador 7**

INDICADOR	PEI
¿Existe el personal calificado para brindar asesoría tanto a docentes y a padres de familia para trabajar con estos niños?	NO ENCONTRADO

Tercer indicador del segundo ítem ¿existe el personal calificado para brindar asesoría tanto a docentes y padres de familia para trabajar con estos niños? A lo cual se encontró dentro del programa educativo institucional lo siguiente.

Dentro del proyecto educativo institucional no se evidencian, ni se determina el personal idóneo para brindar la asesoría necesaria a docentes y padres para trabajar con estos niños.

**Tabla 13. Indicador 8**

INDICADOR	PEI
¿Existen mecanismos de verificación que comprueben la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución?	NO ENCONTRADO

Cuarto indicador del segundo ítem ¿Existen mecanismos de verificación que comprueben la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución? se manifestó dentro del programa educativo institucional lo siguiente.

Con la información y datos obtenidos anteriormente y a los resultados arrojados por cada uno de los indicadores del segundo ítem sobre el ingreso y control de niños con necesidades educativas especiales, se encontró que no existen mecanismos de verificación que comprueben la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución.

### **Políticas o decretos inclusivos dentro de la institución educativa**

**Tabla 14. Indicador 9**

INDICADOR	PEI
¿Existen proyectos que favorezcan la educación inclusiva en el plantel?	NO ENCONTRADO

De acuerdo al tercer ítem de la lista de chequeo en el que se hace referencia a las políticas o decretos inclusivos dentro de la institución educativa, se encontró el primer indicador sobre ¿existen estrategias pedagógicas inclusivas que avalen las políticas de inclusión adscritas dentro del PEI? Se evidencio que, dentro del programa educativo institucional del claustro.

No se evidencian proyectos inclusivos que den cuenta sobre la importancia de dichos programas dentro de la institución. La institución exhibe varios proyectos direccionados a sus objetivos de formación, Pero en cuanto a proyectos inclusivos que favorezcan el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales se encontró que estos no existen y se estaría incumpliendo el artículo. 7º del Capítulo 2, del decreto 2082 de 1996. El cual hace referencia sobre los proyectos inscritos que deben tener las instituciones en cuanto inclusión se refiera.

El proyecto educativo institucional de los establecimientos que atienden educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, incluirá proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal. (p.3).

**Tabla 15. Indicador 10**

INDICADOR	PEI
¿Se evidencian estrategias pedagógicas inclusivas que avalen las políticas de inclusión adscritas del PEI?	NO ENCONTRADO

Siguiendo con los indicadores del tercer ítem, el segundo indicador establece si ¿se evidencian estrategias pedagógicas inclusivas que avalen las políticas de inclusión adscritas en el PEI? Se encontró dentro del programa educativo institucional lo siguiente.



La información obtenida de este ítem, concuerda con la información arrojada que presentó el indicador sobre: ¿existen estrategias pedagógicas que ayuden a trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales?

Cabe destacar que, si los docentes no presentan estrategias pedagógicas inclusivas y no poseen un amplio marco referencial sobre el mismo, se da a entender claramente que no existen, dentro del PEI, políticas inclusivas a desarrollar y, por ende, no se evidencian estrategias pedagógicas necesarias para trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales.

**Tabla 16. Indicador 11**

INDICADOR	PEI
¿Existen mecanismos de verificación de estas políticas?	NO ENCONTRADO

Tercer indicador del tercer ítem ¿Existen mecanismos de verificación de estas políticas? se encontró dentro del programa educativo institucional lo siguiente.

De acuerdo a la información anterior y a los resultados arrojados por cada uno de los indicadores del tercer ítem sobre políticas o decretos inclusivos dentro de la institución educativa, se encontró que no existen mecanismos de verificación que comprueben la existencia de estas políticas o decretos inclusivos.

## **CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES**

El objetivo general de esta investigación fue establecer la incidencia de un sistema de estrategias pedagógicas sociales en la inclusión de estudiante autista en la institución educativa 24 de Mayo.

Después de analizar las entrevistas realizadas a los docentes de la institución, se determinó que los educadores no se encuentran preparados ni capacitados para aplicar estrategias pedagógicas de carácter social inclusivo, que ilustren su quehacer como docente y que estas favorezcan su práctica profesional. Demostrando, el poco conocimiento en relación con la estudiante autista y de las estrategias pedagógicas sociales que podrían trabajar con ella.

Además de esto, al examinar el PEI de la institución, mediante una lista de chequeo, se encontró que no se identifican claramente las políticas y las estrategias pedagógicas inclusivas. Destacando una relación circunstancial con el primer objetivo, el cual está relacionado con la implementación de estrategias pedagógicas por parte de los docentes, ya que estos no poseen un amplio marco referencial sobre el mismo, dando a entender claramente que no existen, dentro del PEI, políticas y estrategias pedagógicas inclusivas a desarrollar y, por ende, no se evidencian estrategias pedagógicas necesarios para trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales.

Tras observar los resultados de los objetivos anteriores, en los cuales se evidenciaron la falta de estrategias pedagógicas sociales por parte de profesores y en relación al PEI para la inclusión de estudiante autista, se determinó que las estrategias pertinentes para la inclusión de la estudiante autista deben ser las que integran el aprendizaje cooperativo como herramienta pedagógica, la cual facilitó la integración de la niña autista a su grupo de trabajo.

Utilizando También, materiales visuales como carteleras, videos, realización de cuentos, escenografías, puestas en escenas y títeres. La utilización de estas herramientas de enseñanza y aprendizaje para niños autistas fueron de gran ayuda al momento de realizar un sistema de estrategias pedagógicas sociales para la inclusión de los mismos, favoreciendo su desarrollo y proceso de enseñanza.

El sistema comprendió las estrategias inclusivas individuales y cooperativas, las cuales fueron: a) el cuento: ventana hacia lo real; b) la poesía como expresión del lenguaje; c) el teatro: expresión, reflexión y realismo. Cada una de estas estrategias comprenden aspectos sociales, que integran de manera general a todos los involucrados del aula, logrando un mayor entendimiento de las capacidades que posee la estudiante autista.

Ya valoradas las estrategias, las cuales están relacionadas con el trabajo individuales y cooperativo, se puede evidenciar que las estrategias más pertinentes son las relacionadas con el trabajo cooperativo, sin dejar de lado la importancia del trabajo individual, ya que fue gracias a este y a la primera estrategia individual que la estudiante autista fue estimulada, para dar paso al aprendizaje cooperativo. El sistema de estrategias implementadas, encaminó de manera oportuna la integración de la niña autista al sistema escolar, promoviendo en ella, en sus compañeros y maestros, la aceptación necesaria para distinguirla como parte activa en su proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque no completamente, pero manteniendo de forma general una aceptación de esta como eje primordial en la realización de actividades.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACNUDH. (1989, noviembre 20). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado 15 de septiembre de 2019, de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Alfonzo, P. C., & Márquez, C. H. Integración de niños con rasgos autistas en aulas regulares de preescolar.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta.* Fidias G. Arias Odón.
- Arrones, M. I. G., Acuña, M. G., & Herrera, S. S. (2005). ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS A UTILIZAR CON EL ALUMNO AUTISTA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 125-134.
- Asensio, A. (2010). *¿Qué es el autismo?* DEA Neurociencia, Facultad de Medicina UCM. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de <https://www.fundacionquinta.org/autismo.html>
- Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944).
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.
- Beltran Ospino, Y., & Contreras Lara, D. N. (2015). Manual de orientación pedagógico vivencial, dirigido a los docentes con estudiantes autistas en el aula regular de educación primaria de la ENP “Clorinda Azcunes” (Bachelor's thesis).

- Canales, Cerón M. Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones; 2006. p. 163-165.
- Canales, M. (2006). Metodología de la investigación social. Santiago de Chile. *Chile: Lom Ediciones*, 23.
- Canda, M. F. (2007). Diccionario de pedagogía y psicología. Madrid: Editorial Cultural SA.
- Capítulo 1 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que trata sobre la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, artículos 46, 47 y 48
- Carr, A. (2007). Psicología positiva. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 22(3), 275-285.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(6), 537-552.
- Comín, D. (2011). La Serotonina y su vinculación con el Autismo. Recuperado en: <http://autismodiario.org/2011/07/07/la-serotonina-y-su-vinculacion-con-el-autismo/>
- Curtis, J. A., & Scherer, G. F. (2001). *U.S. Patent No. 6,278,992*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- De Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España*.

Declaración Mundial sobre educación para todos «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje». (1990, marzo 5). Recuperado 16 de octubre de 2019, de <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

Decreto n° 2082. Por el cual se reglamente la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, Colombia, 18 de noviembre de 1996.

Decreto N° 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, Colombia, 9 de febrero de 2009.

Decreto N° 470. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, Colombia, 12 de octubre de 2007.

Díaz Mosquera, E. (2015). El trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito-Ecuador.

Díaz, R. F., & Tena, R. R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del comic: estudio de caso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33), 5-28.

Diccionario de Ciencias de la Educación, Vol. 1. México: Santillana; 1983. p. 208.

Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. In *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-110). Institut de Ciències de l'Educacióautistapor qué, ICE.

Español, U. C. (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fundación UNICEF-Comité Español.

- Florian, D. M. G., Páez, C. A. S., & Salcedo, A. M. D. (2008). Inclusión social en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con trastorno autista. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(1), 203-220.
- Frith, U., & Mira, M. (1992). Autism and Asperger syndrome. *Focus on Autistic Behavior*, 7(3), 13-15.
- Gagnon, E. (2002). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. AAPC Publishing.
- González Arrones, María Isabel; Gómez Acuña, Mercedes; Sánchez Herrera, Susana
- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS A UTILIZAR CON EL ALUMNO AUTISTA
- International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 125-134 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Future Horizons.
- Gutiérrez Cevallos P. (2005). Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0-6). Madrid: Editorial Complutense. España.
- Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 20(1), 89-96.
- Jiménez, A. Gallego, C. Tenías, J. Benítez, P. Abellán, C. Cabezas, B. Ruiz, J. (2011)
- Descripción y análisis exploratorio de dos modelos de atención de los Trastornos de Espectro Autista en los niños y adolescentes en edad escolar del Área Mancha Centro.
- Revista de la asociación española de neuropsiquiatría. vol.31 no.4
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Nª 115. Por lo cual se expide la ley general de educación, Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Ley Nª 361. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Colombia, 7 de febrero de 1997.
- Ley Nª 762. Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, 31 de julio de 2002.
- Luaces, A. (2016). *Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros*. Universidad de la Republica Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- Luhmann, N, N. (2007a), *La sociedad de la sociedad*, México, D.F.,
- Martínez, J. L., García, S. A., & Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26.
- Martínez-Rodríguez, J. M. (2014). La metodología docente en el transtorno del espectro autista.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con autismo. (agosto 12 del 2016).
- Ministerio de Educación. (2007, diciembre 15). Atención en las áreas rurales y en educación superior. Recuperado 10 de julio de 2019, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Muñoz J. (2006). Autismo: Identificación e Intervención temprana. Acta Neurológica Colombia. Bogotá.



Oliva, p. (2009). Listas de chequeo como técnica de control. Santiago: ministerio de salud de chile. Obtenido de

<http://www.minsal.gob.cl/portal/url/item/7cf9e499a55c4cc7e04001011f016c69.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Recuperado

Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. Recuperado el 18 de agosto

Organización de las Naciones Unidas (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Personas con Discapacidad. Educación [Internet]. 2009 [citado 6 de junio de 2014].

Patton, Q. M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc

Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.

Quintero, G. I. O., Arias, J. C. O., Ruiz, M. R., & Aristizabal, B. R. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. *Plumilla educativa*, 13(1), 112-130.

República de Colombia Decreto 366 Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 2009

República de Colombia. Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 1996

República de Colombia. Decreto 470 por el cual adopta la política pública de discapacidad para el distrito capital. Desde un enfoque de derecho y apuntando a diferentes dimensiones y escenarios. 2007

Resolución N<sup>o</sup> 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, Colombia, 24 de octubre de 2003.

Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 445-469.

Rivière, Á. (1998). Capítulo 2. Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y comunicación. In *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 61-106).

Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).

Rogel F. (2005). Autismo. México. Ediciones Gac Med Mex.

Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1996). Metodología de la investigación. Edición McGraw-Hill.

Schain, R. J., & Freedman, D. X. (1961). Studies on 5-hydroxyindole metabolism in autistic and other mentally retarded children. *The Journal of pediatrics*, 58(3), 315-320.

- Smith, T., & Eikeseth, S. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of applied behavior analysis and intervention for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(3), 375-378.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2000). Instruction of students with severe handicaps.
- Taylor, B. A. (2001). Teaching peer social skills to children with autism. *Making a difference: Behavioral intervention for autism*, 83-96.
- The Gray Center. (2008). What is a social story? <http://www.thegraycenter.org>
- Torres Montalvo, M. C. (2016). *Proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel básico elemental* (Doctoral dissertation, PUCESE-Maestría en Ciencias de la Educación).
- Tuchman. (2000). Cómo construir un cerebro social: lo que nos enseña el autismo. Revista de Neurología Clínica 2001. Barcelona. España.
- UNESCO (1995). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2003) Informe sobre la Educación para Latinoamérica y el Caribe. Paris.
- UNESCO (2007). Taller internacional sobre inclusión educativa América Latina – Regiones cono sur y andina. Recuperado y Protocolo Facultativo. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- Vázquez, R., & Angulo, F. (2003). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Aljibe.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). *Reaching out, joining in: Teaching social skills to young children with autism*. Woodbine house.

Wing, L., & Buttaró, A. O. (1981). *La educación del niño autista: guía para padres y maestros*.

Paidós.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.

Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, *Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA, Sage

Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods third edition. *Applied social research methods series*, 5.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods fourth edition. *Los Angeles and London: SAGE*.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## Entrevista realizada a los docentes

PREGUNTAS	DOCENTE 1
¿Qué sabe usted acerca del autismo?	(Nada)
¿Qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño?	(Los niños que presentan este trastorno llegan a la escuela recomendados por un especialista y sabiendo eso, ya sabemos cómo tratarlos.)
¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela?	Se realizan actividades grupales en donde compartan todos los alumnos por igual
¿En qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas?	(No tiene ningún modelo pedagógico a seguir)
¿cómo procede para dar aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	(No tiene conocimiento de cómo dar aplicaciones a estrategias)

PREGUNTAS	DOCENTE 2
¿Qué sabe usted acerca del autismo?	(Que es un comportamiento que no es adecuado a la edad de determinado niño, ellos van manifestando este comportamiento a medida que crecen)
¿Qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño?	(Piaget, Golber. ellos dan una mirada algo general, pero un autor en específico no he leído)
¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela?	(Para esos niños se utiliza la clase personalizada, es decir, luego de dictar el tema le digo a este niño como debe hacer la actividad a realizar de ese tema y luego de hacerlo me lo muestran y yo doy mi visto bueno)
¿En qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas?	(Yo soy pedagoga y nos enseñaron muchas estrategias para tratar a niños con discapacidad y comportamientos inadecuados y con el autismo no nos metimos en el tema porque eso es más con psicología)
¿Cómo procede para dar aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	(Personalizado porque lo importante es que, el estudiante capte lo que uno quiere que capte y no lo que le está rodeando)

<b>PREGUNTAS</b>	<b>DOCENTE 3</b>
¿Qué sabe usted acerca del autismo?	(Muy poco)
¿Qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño?	(No he consultado ningún autor. Lo poco que sé es por las capacitaciones que hacen y charlas que he escuchado por ahí)
¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela?	(Planteo el dialogo con sus compañeros cómo: 1) no estando ella dentro del salón y así le explico a los niños como deben comportarse con ella y 2) después hablo con todos ellos ya incluyéndola y tratándola como si fuera cualquier niño del salón)
¿En qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas?	(No sigo ninguna estrategia modélica porque me baso en lo poco que se sobre cómo tratar este tipo de casos en el salón)
¿Cómo procede para dar aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	(Todo lo que hago en mis clases lo hago a través del dialogo para que todos entiendan y si hay inconformidades respecto a algo entre todos lo resolvamos y en cuanto a temas académicos tratar a todos por igual, porque todos están en la capacidad de aprender sí sea a pasos lentos peros se logra el objetivo)

<b>PREGUNTAS</b>	<b>DOCENTE 4</b>
¿Qué sabe usted acerca del autismo?	(No tiene conocimiento acerca del tema, aunque han realizado charlas sobre dificultades en los niños)
¿Qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño?	(No conoce autores, sólo por algunas capacitaciones que nos ha dado la institución han mencionado un poco el tema)
¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela?	(Trato de dictarle el tema de la clase a ella por aparte para que le quede claro)
¿En qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas?	(No me rijo por ninguna estrategia modélica)
¿Cómo procede para dar aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	(Lo mismo, luego de dictar el tema, lo repito para que le quede más claro)

PREGUNTAS	DOCENTE 5
¿Qué sabe usted acerca del autismo?	(Que es una dificultad de aprendizaje)
¿Qué autores ha consultado o conoce sobre la discapacidad llamada autismo y su incidencia en los procesos de socialización de un niño?	(Autores no he leído que se relacionen con el autismo, pero conozco autores como Piaget, también creo que vigotsky y por las charlas que dan aquí en el colegio)
¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para orientar el proceso de socialización de la niña autista llamada Daniela?	(Pues, yo trato de ser más directa con ella, pero, para hacerlo la llamo y le digo como tiene que hacer las actividades para que las haga bien)
¿En qué estrategias modélicas se basa para aplicarlas?	(Nada)
¿Cómo procede para dar aplicación a las estrategias pedagógicas que utiliza cuando interactúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	(Lo mismo, trato de que sea una clase personalizada, aunque, con tanto muchacho se dificulta)

## ANEXO 2

**Control de políticas y estrategias pedagógicas inclusivas dentro del proyecto educativo institucional (PEI) en la Institución Educativa 24 de mayo de Cereté.**

	<b>Indicadores</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>N/A</b>
<b>Capacitación y estrategias pedagógicas (docentes)</b>	¿Se encuentran capacitados los docentes para trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales?		X	
	¿Existen estrategias pedagógicas que ayuden a trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales?		X	
	¿Existen proyectos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales?		X	
	¿Existen mecanismos de verificación dentro del PEI que avalen las capacidades de los docentes para trabajar la educación inclusiva?		X	
<b>Ingreso y control de niños con necesidades educativas especiales</b>	¿Existen niños con necesidades educativas especiales dentro de la institución?	X		
	¿Existen controles al momento del ingreso de niños con necesidades educativas especiales?		X	
	¿Existe el personal calificado para brindar asesoría tanto a docentes y a padres de familia para trabajar con estos niños?		X	
	¿Existen mecanismos de verificación que comprueben la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución?		X	
<b>Políticas o decretos inclusivos dentro de la institución educativas</b>	¿Existen proyectos que favorezcan la educación inclusiva en el plantel?		X	
	¿Se evidencian estrategias pedagógicas inclusivas que avalen las políticas de inclusión adscritas dentro del PEI		X	
	¿Existen mecanismos de verificación de estas políticas?		X	



## ANEXO 3









